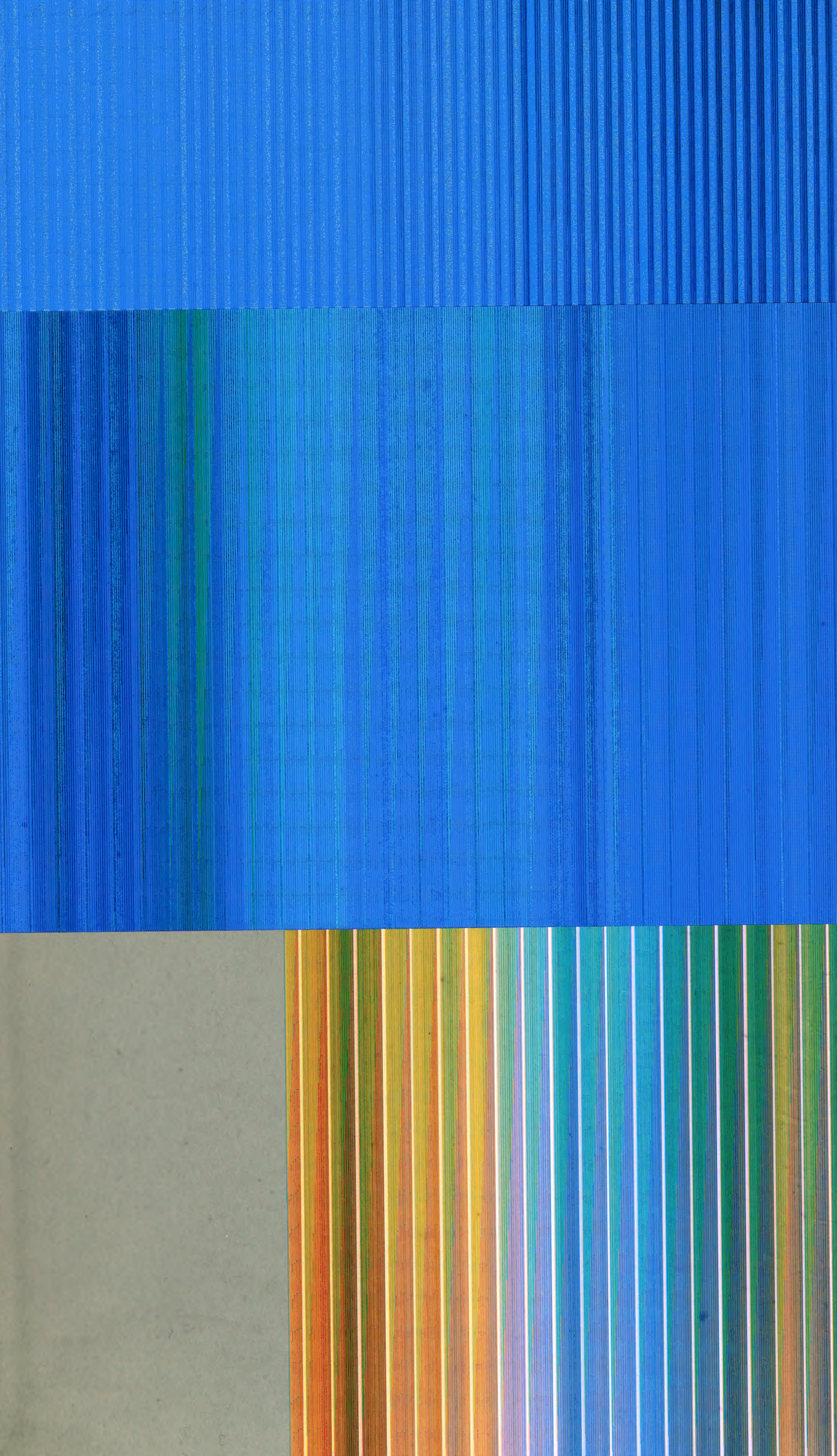


REVUE

Pédagogique

NOUVELLE SÉRIE

TOME LXVIII

Janvier-Juin 1916

COULOMMIERS
Imprimerie PAUL BRODARD.

PUBLICATION MENSUELLE

REVUE
Pédagogique

NOUVELLE SÉRIE

TOME
oixante-huitième

1916
Janvier-Juin



PARIS
LIBRAIRIE DELAGRAVE
15, RUE SOUFFLOT, 15

Nlle série. Tome LXVIII. N° 1 Janvier.

REVUE
Pédagogique

Le Congrès international d'éducation

(16-27 août 1915).

« Le Canal est ouvert : les deux océans communiquent ! » On n'attendait que le signal de cette bonne nouvelle pour célébrer, en des fêtes sans pareilles, une grande date de l'histoire. L'Amérique s'était préparée à saluer l'ère nouvelle. San Francisco, démolie de fond en comble il y a moins de dix ans, avait promis d'apparaître ce jour-là, sortant radieuse de ses ruines, au milieu d'une floraison de palais. Et elle avait tenu parole, avec une magnificence qui confond l'imagination.

Tragique ironie des choses ! Cette glorification mondiale des espérances humaines devait se heurter au plus brutal des démentis : elle coïncide avec une guerre comme le monde n'en avait jamais vu !

Malgré tout, elle ouvre ses portes, cette Exposition du Pacifique et du Panama, où le nouveau monde, avant la catastrophe, avait convié l'ancien.

La France pourrait-elle y prendre part? Elle n'était que trop excusée d'y manquer. Mais, par une de ces inspirations où on la reconnaît, la France en pleine tourmente décide que sa place ne sera pas vide là-bas et qu'on la verra, quand même, à ce rendez-vous des peuples, affirmer avec eux sa foi dans l'avenir de la civilisation.

Ainsi contre toute vraisemblance, grâce à un effort qu'il est permis d'appeler patriotique, s'éleva en quelques semaines dans un coin enchanté de cette immense exposition, à l'écart des constructions gigantesques et du bruit de la foire, cette merveille, le « pavillon français », exquise reproduction du palais de la Légion d'honneur à Paris.

Là vinrent se grouper, comme en un musée, quelques-uns des plus précieux trésors de l'art, du goût, de la science et du travail national. Quiconque a vu, par milliers, les visiteurs défilant dans ces salons, le chapeau à la main, et comme saisis de la beauté discrète de ces chefs-d'œuvre à côté de tant de spectacles tapageurs, dira qu'une telle image de la France présentée au monde américain était la meilleure des propagandes[1].

Les expositions internationales ont un complément nécessaire : les congrès. On assure qu'il en fut inscrit et peut-être tenu plus de huit cents à San Francisco.

Incontestablement, un des plus importants par le nombre de ses membres, comme par la portée générale de son objet, devait être le congrès mondial de l'éducation. On

1. Si nous avions à décrire l'exposition française, nous devrions nous étendre sur la magnifique Bibliothèque où, suivant l'expression de M. Lucien Poincaré « se trouvait, pour ainsi dire, concentrée la pensée de tout un peuple ». Les deux précieux volumes *La Science française à l'Exposition de San Francisco* étaient comme la clef de ce trésor. On a pu juger de la valeur de ces monographies par celle qu'on a lue ici même, l'étude si substantielle et si lumineuse, c'est-à-dire si française, de M. Lapie sur la *Science de l'éducation*.

l'avait conçu avant la guerre comme une des plus significatives manifestations de l'internationalisme intellectuel, social et pacifique.

Il faut savoir le sens démesurément étendu que donnent aujourd'hui les Américains au mot « Éducation » pour se faire une idée de ce qu'ils se proposaient de faire dans cette ample suite de délibérations où ils demandaient aux éducateurs de toutes les nations de venir comparer leurs expériences, échanger leurs vues d'avenir, éprouver leurs méthodes. Aussi avait-on assigné à ce Congrès une durée inaccoutumée : il devait remplir deux semaines [1].

La guerre rendit inévitable la réduction de ce programme. Évidemment on ne devait plus compter sur la grande affluence européenne qu'on avait prévue ; et, du coup, les conditions mêmes de la réunion se trouvaient modifiées. Néanmoins, à ce Congrès comme aux autres, les organisateurs voulurent conserver le caractère international.

Les invitations officielles adressées par le gouvernement américain furent maintenues. L'ambassadeur des États-Unis à Paris insista auprès du ministère des Affaires Étrangères pour que la France fût représentée au Congrès d'éducation, et notre Gouvernement ne voulut pas que la France, présente à l'Exposition, fût portée absente au Congrès.

Ainsi fut décidé l'envoi d'une mission [2].

---

1. Ce Congrès, prenant le caractère international à l'occasion de l'Exposition de San Francisco, était en même temps le 53e Congrès annuel tenu par la grande association qui s'est longtemps appelée *National Teachers Association* et qui porte, depuis 1907, le nom de *National Education Association of the United States* (abréviativement N. E. A.).

2. Pour le ministère de l'instruction public MM. *Ferdinand Buisson*, directeur honoraire de l'enseignement primaire, et *Benjamin Buisson*, ancien directeur de l'enseignement primaire à Tunis, précédemment délégué du ministère aux Expositions de la Nouvelle Orléans, de Saint-Louis et de Chicago. Pour le ministère de l'agriculture, M. *Chancrin*, inspecteur de l'agriculture, chargé du service de l'enseignement agricole secondaire et pratique au ministère de l'agriculture.

I

Le Congrès international de l'éducation avait son siège à Oakland.

Ce nom sans doute ne dit rien à beaucoup de nos lecteurs. C'était, il y a un demi-siècle, le nom d'un obscur village au fond de la baie de San-Francisco.

Oakland est aujourd'hui une ville de 200 000 âmes, qui forme, avec deux ou trois autres immédiatement contiguës, une agglomération de 325 000 habitants. Par « agglomération » n'entendez rien qui ressemble à nos grands centres ouvriers. Sauf le noyau de la cité et ses quartiers commerçants et industriels, représentez-vous un parc immense et magnifique, où sont semées les villas princières et les plus modestes habitations, tout le long d'un réseau de routes admirablement dessinées, qui se déroulent pendant des kilomètres à travers vallons et collines au milieu d'une profusion de pelouses verdoyantes, de jardins en fleurs, de splendides bouquets d'arbres, le chêne et le pin alternant avec les palmiers et les eucalyptus. Oakland, ce n'est pas un faubourg de San Francisco, ce serait presque sa rivale, au moins pour la richesse, la grandeur et la beauté du cadre.

C'est au cœur de ce vaste panorama, dominé par un cercle lointain de montagnes, qu'était convoqué le Congrès d'éducation. On lui avait réservé l'*Auditorium* municipal. Ce monument, achevé il y a quelques mois (les ironistes du pays l'appellent quelquefois le « palais du million », par allusion au prix qu'il a coûté), est un des luxes d'une ville qui en a tant. L'édifice, outre un théâtre, une salle de bal, des salles de conférences et de réunions sportives, possède

un vaste hall pouvant recevoir dix mille personnes confortablement assises.

Il faut convenir qu'habitué aux dimensions des locaux français on se sent ici d'abord un peu submergé. Mais on se fait vite à cet agrandissement des proportions. Le jour même de l'inauguration, quand on vit l'Auditorium se remplir en une demi-heure et quand devant six ou sept mille congressistes une jeune fille vint d'une voix claire, mélodieuse à la fois et pénétrante, ouvrir la solennité en disant simplement le « Notre Père », et puis quand l'assemblée à son tour, debout, entonna l'hymme national, on ne s'apercevait déjà plus de l'immensité du local, tant on était pris par l'émouvante impression que produit l'union des âmes dans une grande masse humaine.

Mais ici, tout de suite, un détail américain. Le maître de musique qui dirigeait le chant trouva certaines parties de l'éxécution défectueuses, et il la fit recommencer deux ou trois fois jusqu'à ce que cette immense classe eût donné au professeur pleine satisfaction.

Nous ne saurions songer à donner le compte rendu même le plus abrégé du Congrès. Il remplit quatorze journées (à deux séances par jour), quatre journées dites de session générale ou plénière, les dix autres consacrées aux sections correspondant à des sujets spéciaux[1] (*Depart-*

1. Voici quelques-uns des titres : jardins d'enfants, hygiène scolaire; éducation agricole; investigations sur la science de l'éducation; musique (ce fut un des Congrès « départementaux » les plus suivis et les plus animés); éducation physique, sports; administration scolaire, programmes de l'enseignement élémentaire; enseignement commercial; travail manuel; apprentissage, écoles techniques; bibliothèques publiques (une des branches les plus riches et les plus neuves de l'enseignement extra-scolaire); enfants anormaux; préparation du personnel enseignant: les écoles normales et les *training-schools*; la *supervision* (inspection et direction administrative et pédagogique), la grande question à l'ordre du jour, celle de la *vocational guidance*, directions pour le choix d'une carrière données soit par le per-

ments) : parfois plusieurs sections siègent parallèlement à l'Auditorium et dans divers locaux. C'est assez dire l'impossibilité d'entreprendre la revue d'un pareil travail.

Pour comprendre même qu'une assemblée de plusieurs milliers de membres puisse se tenir dans ces conditions, il faut se rappeler le sens du mot Congrès pour les Américains : ce n'est pas celui que nous y attachons.

Pour nous, c'est une assemblée délibérante : on y aborde des sujets qui prêtent à discussion, et en conséquence on les discute. Chacun soutient son point de vue, le débat s'anime, les arguments se croisent, l'assemblée se forme une opinion et la fait connaître soit par le vote, soit au moins par la vigueur des manifestations pour ou contre les thèses opposées.

A Oakland, et plus généralement dans la plupart des congrès scientifiques de l'Exposition, c'est une autre méthode qui prévaut : elle ne laisse pas de surprendre, j'allais dire de glacer au premier abord le congressiste français. A tour de rôle, presque au hasard, sauf un léger effort pour rapprocher les matières plus ou moins semblables ou voisines, des orateurs se succèdent à la tribune, lisant ou résumant un rapport qu'ils ont déposé et qui paraîtra dans le volume des *Proceedings*. Souvent le Congrès fixe à un nombre de minutes déterminé d'avance et très court — cinq ou dix, très rarement plus — le temps

---

sonnel scolaire, soit par des comités où des patrons, des ouvriers et des instituteurs jouent le rôle de *vocational counsellors*, etc.

Il y faudrait ajouter les réunions et conférences d'Associations spéciales invitées au Congrès ou affiliées à la N. E. A., telles que le Congrès des Mères, l'association des parents-éducateurs, l'association pour l'éducation civique des adultes, pour l'usage plus large des locaux scolaires, l'association américaine de l'économie domestique, le Conseil national de professeurs de géographie, la très importante association des *Superintendents* d'État, la conférence des auteurs de *text-books*, l'association de la ligue féminine d'éducation, la ligue américaine scolaire de la Paix, l'association nationale des universités d'État, l'association pour l'éducation religieuse, etc.

accordé à chaque communication. Et quand sonne la minute fatale, l'orateur s'arrête, fût-ce au milieu d'une phrase. La salle l'applaudit, avec des nuances de vivacité que les habitués discernent sans doute et notent mieux que les étrangers. Mais c'est tout. Déjà un autre orateur est à la tribune, nous dirions, nous : un contradicteur. Et le débat s'échaufferait. Ici rien de pareil. On l'écoute comme le précédent. Il ne lui répond pas, il lui succède. Lui aussi, il expose ses vues. Çà et là, s'il rencontre un point où l'opinion soit plus facile à émouvoir, on applaudit. Si au contraire il choque les idées régnantes, à peine un murmure et quelques signes de dissentiment. Sur un mot heureux, sur un trait d'*humour* américain, on rit. Et le défilé des communications se continue ainsi pendant des heures, sans que l'assemblée manifeste ni ennui, ni impatience, ni lassitude.

Après quelques jours de cette expérience, on se borne à constater qu'il y a là deux méthodes de travail tout à fait différentes : on n'est plus aussi tenté qu'au premier moment de condamner celle qui n'est pas la nôtre.

Certes il y a plus d'entrain, plus de vie dans nos alertes controverses de tribune et dans ces élans de l'assemblée qui se donne ou se refuse. Mais elle ne manque pas non plus de grandeur, cette attitude d'un auditoire composé de personnes compétentes, impartialement attentives à toutes les opinions et capables de s'en faire une en les comparant silencieusement, chacun pesant tout bas, à part soi, la valeur intrinsèque des arguments, chacun se défendant soigneusement des séductions d'une éloquence ou d'une dialectique de combat, comme s'il se faisait un point d'honneur de démêler froidement le vrai et de conclure sans mot dire. Il y a là tout au moins une belle leçon de gravité et de sang-froid : quelle habitude de la liberté,

quelle discipline et quelle possession de soi-même suppose une délibération collective ainsi conduite[1].

Faut-il donc renoncer à donner une idée du Congrès et de l'esprit qui l'animait? Ou faudra-t-il attendre pour en juger que paraisse le gros volume de mille ou douze cents pages que la N. E. A. publie tous les ans pour donner le compte rendu (*Proceedings*) de ses Congrès?

Ou bien nous risquerions-nous à choisir parmi ces centaines de documents au gré de nos préférences? Ce serait substituer témérairement notre pensée à la pensée américaine.

---

1. En raison même de ce caractère presque technique des travaux du Congrès, la grande presse, — sauf pour les deux séances inaugurales et plus tard pour quelques détails un peu mouvementés de l'élection du nouveau bureau, — se borna à des informations plus que sommaires.

Ce n'est pas cependant que le Congrès n'ait été accueilli par des sympathies populaires. On en jugera par quelques lignes de l'article ci-dessous que publiait le petit journal populaire de San Francisco, le jour de l'ouverture, sous le titre : *Good morning, Teacher*!

« Bonjour, instituteur (ou institutrice)! Comment trouvez-vous notre climat? Avez-vous vu la Tour des diamants? Que pensez-vous des écoles neuves d'Oakland, toutes au rez-de-chaussée et presque tout en fenêtres?

« Et de la High School d'Oakland? Et de son école d'éducation manuelle? Croyez-vous qu'on ait fait beaucoup mieux que cela, où que ce soit, à l'Est des Sierras?

« Dans votre grande réunion, qu'allez-vous nous dire qui nous soit bon à connaître?

« Vous êtes des gens si étonnants, vous autres, *teachers*, vous en savez plus en une minute que bon nombre d'entre nous n'auraient le temps d'en penser en un an. Vous savez des choses que vous avez apprises dans les livres. Des choses que vous avez étudiées dans vos longues promenades après l'école, quand vous essayez de décider si le système Montessori vaut mieux qu'un autre pour les tout petits. Et puis des choses que les enfants vous enseignent tous les jours.

« Et nous aussi nous voudrions bien les apprendre.

« Nous en avons singulièrement besoin.

« Nous sommes si occupés à gagner de l'argent, à payer notre loyer, à téléphoner aux voisins, à élever les enfants, à acheter des automobiles, à battre le concurrent dans la bataille des affaires, que nous entrevoyons à peine dans quel monde de facilités merveilleuses, dans quel monde splendide de lumières croissantes nous vivons à présent.

« Nous nous tournerons vers vous, instituteurs, pour que vous nous le disiez, et le disiez de façon à nous captiver, à faire de nous des auditeurs ardents, avides, absorbés. Quels beaux sujets vous allez traiter! On voudrait que tous les parents puissent aller vous entendre.... »

Heureusement le Congrès lui-même a prévu notre embarras. Il n'a pas pensé qu'une si grande assemblée, réunie en de telles circonstances, pût se séparer sans laisser un témoignage authentique de ses conclusions.

Et il fut décidé que deux documents fixeraient à cet égard l'opinion publique, l'un à l'ouverture, l'autre à l'issue du Congrès.

Le document initial fut demandé à un homme entouré de l'estime universelle, M. Elmer Ellsworth Brown, actuellement chancelier de l'Université de la Cité de New-York, ancien doyen du *Department* de l'éducation à l'Université de Californie, ancien Commissaire de l'Éducation au Bureau fédéral de Washington. A la séance inaugurale M. Brown lut ce rapport général, intitulé « Le Progrès de l'Éducation aux États-Unis depuis 1900 ».

A la séance de clôture, la commission dite des Résolutions[1] donna lecture d'une *Déclaration de principes* qui exprime, avec une incontestable autorité, les idées et les vœux de cette confédération générale du monde enseignant de la grande République.

Ce sont en quelque sorte les cahiers de ces États généraux de l'éducation.

Nous ne croyons pouvoir mieux faire que de reproduire *in extenso* ces deux textes : leurs différences de rédaction feront mieux ressortir l'unité foncière de la pensée. Nous

1. Composée de MM. E. P. Cubberley, président, professeur d'éducation à l'Université Stanford (Californie); R. J. Aley, président de l'Université du Maine à Orono (Maine); Mme Fannie Fern Andrews, secrétaire de la Ligue scolaire américaine pour la paix, à Boston (Massachusetts); Mme Mary C. C. Bradford, surintendante de l'État pour l'instruction publique à Denver (Colorado); J. Stanley Brown, surintendant de la High School du Township de Joliet (Illinois); J. H. Francis, surintendant des écoles de Los Angeles (Californie); Carroll G. Pearse, président de l'École normale de l'État à Milwaukee (Wisconsin).

nous permettrons seulement d'en intervertir l'ordre. Nous donnerons d'abord la *Déclaration de principes* qui a, dans la forme et dans le fond, un caractère de précision pratique : elle détache et met en lumière les points sur lesquels la commission a voulu, au nom du Congrès, attirer spécialement l'attention avec le souci évident de provoquer et d'encourager des applications immédiates.

M. Brown, dans un travail personnel où il était plus libre, a tracé un tableau sensiblement plus étendu, à la fois historique et théorique, de cet ensemble de réformes faites ou en voie de se faire. Et comme il permettra d'en mieux saisir l'esprit général et l'orientation, il formera, croyons-nous, la conclusion naturelle de cette étude.

A la lumière de ce double exposé, nous essaierons de faire entrevoir au lecteur français le mouvement scolaire et social — plus social encore que scolaire — qui entraîne vers de nouvelles destinées l'éducation américaine.

II

Le Congrès d'éducation d'Oakland fut, avant tout, un Congrès de la Paix.

Le président du Congrès, c'est-à-dire le président de la N. E. A. pour l'année 1914-1915, était le Dr David Starr Jordan, chancelier de la grande Université Leland Stanford[1] près de San Francisco.

Le Dr Jordan est, comme on sait, un des grands chefs du pacifisme américain et même mondial. Il ouvrit le Congrès par un grand discours sur *L'instituteur et la guerre*. Il y

1. Cette Université, une des plus somptueuses de l'Amérique, a été créée par une libéralité de quelques dizaines de millions de la famille Leland Stanford dont elle porte le nom.

faisait un tableau qui n'a, hélas! à l'heure présente que trop d'actualité. Il n'avait pas de peine à démontrer la justesse du mot de William James : « L'histoire universelle est un bain de sang », non plus qu'à faire voir dans la guerre la négation même de l'idéal humain, puisqu'elle suspend, nie ou viole les droits les plus évidents, les intérêts les plus vitaux, les devoirs les plus sacrés. Il réfutait l'opinion qui fait de la guerre l'école nécessaire des vertus viriles et du patriotisme : elle ne peut que détruire tout ce que les hommes ont fait de bon entre deux guerres. Enfin, fort de l'exemple que les États-Unis donnent au monde, il invitait les instituteurs — c'étaient, pour les trois quarts, des institutrices — à faire méditer par leurs élèves ce type nouveau de la patrie, telle que l'entend la démocratie américaine : une fédération de 48 États libres et égaux en droits, un peuple de cent millions d'âmes qui n'a pas d'armée.

Inutile de dire avec quel enthousiasme ce discours fut écouté. Et ce n'était ni l'éloquence de l'orateur, ni l'autorité de sa personne qui arrachait les applaudissements. C'était le sentiment unanime de l'assemblée qui éclatait, son sentiment très vif et très profond.

Faut-il l'avouer, ce discours et ces applaudissements me faisaient songer à d'autres congrès pédagogiques et pacifiques. Il n'y a pas longtemps nos instituteurs aussi appelaient des mêmes vœux ardents l'avènement de l'ère nouvelle qui abolira la guerre et y substituera, pour régler les conflits internationaux, le régime de l'arbitrage international. Aussi, quand vint mon tour d'adresser quelques mots au Congrès, je ne pus m'empêcher de répondre à l'éminent orateur que sans doute les éducateurs français, s'ils avaient pu l'entendre, se seraient associés à ses nobles paroles, mais en y joignant un complément nécessaire.

Pas un d'eux n'a pensé que les grandes espérances de demain pussent lui faire oublier les grands devoirs d'aujourd'hui. Et je revendiquai pour eux tous, avec le droit de rester fidèles à l'idéalisme de la Révolution française, l'honneur d'avoir été au premier rang de ceux qui ont su se battre et mourir pour la défense tout ensemble de leur pays et du droit des peuples. Comme les instituteurs américains, les nôtres veulent que toutes les nations, petites ou grandes, puissent vivre et vivre libres. Et ils le veulent autrement qu'en paroles : ils donnent leur sang pour que cet idéal devienne une réalité, pour que le droit triomphe de la force.

Mais ne nous arrêtons pas aux déclarations individuelles. C'est celle du Congrès qu'il faut recueillir. Elle forme la première partie de la *Déclaration de principes* qui fut lue « comme un message solennel du Congrès non seulement aux éducateurs et aux citoyens des États-Unis, mais à ceux de tous les pays représentés au Congrès ». Le texte en est assez long (quatre pages); en voici l'analyse :

L'effondrement virtuel de la civilisation en Europe a prouvé « l'inefficacité des systèmes d'éducation sur lesquels nous avions compté pour faire triompher les plus hauts intérêts de la civilisation » : ils n'ont pas empêché les nations qui semblaient à cet égard les plus avancées « de choir tout d'un coup à un degré de barbarie que nous n'aurions pas cru possible un an plus tôt ».

Il faut donc que l'école se remette à l'ouvrage et « s'efforce de construire un type de civilisation qui résiste mieux à l'épreuve ». Car notre civilisation dans cinquante ans sera, pour une grande part, ce que l'école l'aura faite.

L'école actuelle a plus d'un reproche à s'adresser : elle s'est enfermée dans un point de vue trop étroit; elle a con-

centré son admiration sur les conquérants; elle a, par patriotisme, trop parlé de nos droits et trop peu de nos obligations, trop parlé de la place due à notre nation, pas assez de celle des autres; elle a fait retentir les mots d' « honneur national » et de « dévouement au drapeau », mais négligé « la justice internationale et la bonne volonté mutuelle entre les nations ».

Dans chaque peuple, l'école avait besoin « de plonger son nationalisme dans un plus large bain d'internationalisme », tandis que trop souvent « elle s'est délibérément employée à verser dans les jeunes âmes un nationalisme exagéré qui se transforme aisément en haines internationales au moment où les classes dirigeantes en ont besoin ».

La *Déclaration* traduit donc les conclusions du Dr Jordan en six propositions expresses. Nous reproduisons la première; les Alliés ne peuvent qu'y souscrire pleinement :

Le Congrès exprime le fervent espoir que la paix qui mettra fin à la guerre actuelle sera fondée sur la justice, abattra le militarisme et libérera le monde de la crainte de revoir une calamité pareille.

Les autres résolutions s'appliquent à l'Amérique : elles approuvent la Ligue scolaire de la Paix qui a institué le Jour annuel de fête de la paix (18 mai); réprouvent toute tentative d'introduire un enseignement militaire obligatoire dans les écoles; recommandent après la guerre la reprise des associations internationales en matière d'éducation, d'art, de science, d'industrie, de service social; proposent de remplacer dans les ambassades les « attachés militaires » par des « attachés à l'éducation », etc.

III

Toute la première moitié de la *Déclaration de principes* est consacrée à cette question de la paix mondiale, c'est-à-dire « à la recherche des moyens de substituer l'ordre par la loi à la force brutale : tâche nouvelle pour l'instituteur, dit-elle, et l'objet de beaucoup le plus important qu'eût à étudier le Congrès ».

La seconde moitié envisage « quelques-uns des traits caractéristiques de l'évolution actuelle de l'éducation publique aux États-Unis ». Elle est divisée en huit articles dont nous reproduisons le texte, en le faisant suivre, là où il a paru nécessaire de l'expliquer, de quelques exemples sommaires empruntés aux travaux du Congrès.

1° Le bien de l'enfant.

« *Parmi ces mouvements d'opinion, il en est un qu'il faut mettre peut-être en première ligne. C'est la poursuite de ce que nous pouvons appeler le bien de l'enfant, en embrassant dans ce mot général tout ce qui tend à améliorer les diverses conditions d'où dépendent la moralité, la santé et le développement de la personnalité chez les enfants.*

Aussi bien que la question de la paix du monde, cette préoccupation de sauvegarder la vie de l'enfant sera sûrement accueillie par tous les esprits humanitaires.

Depuis une vingtaine d'années presque tous les pays civilisés se sont intéressés à ce mouvement. Il comprend : les soins du premier âge; le travail des enfants (dans l'industrie); la protection de l'enfance contre les influences qui peuvent lui nuire ou la contaminer; l'inspection et l'instruction sanitaire à l'école, l'hygiène préventive; les exercices du ter-

rain de jeux; le traitement de l'enfant en conformité avec les lois de son développement mental et physiologique.

Tout système d'instruction publique qui néglige le bon état physique et le bon état moral des enfants et qui se limite à leur éducation intellectuelle, sera certainement reconnu inadéquat aux besoins tant de l'individu que de la société.

L'Association exprime donc l'espoir que parents et instituteurs de la nation étudieront avec intérêt les différents mouvements qui visent à la conservation et au développement de la vie de l'enfant. »

Sous ce texte, un peu terne à force d'abstraction et de concision, on ne découvre peut-être pas tout de suite la pensée vivante. Qu'elle était facile à saisir, au contraire, dans les communications faites ou lues au Congrès! Elle se traduisait non en formules générales, ce n'est pas l'usage en Amérique, mais par d'innombrables propositions pratiques souvent originales, ingénieuses, quelquefois un peu surprenantes. Chacune ne visait qu'un détail, de toutes ensemble se dégageait un idéal nouveau.

Oui, le mot est juste au fond : « l'enfant et la vie de l'enfant », voilà ce que l'école doit avoir en vue. Mais entendez sa vie tout entière, la vie libre et joyeuse de tout son être physique et moral, sensible et intellectuel, avec le respect des traits mobiles de sa nature et de son âge. C'est à cet enfant en devenir, en plein épanouissement qu'il faudra penser quand on rédigera pour les différentes phases de l'enfance, car elle en a plusieurs, des programmes, des horaires, des règlements, des textes d'études ou d'examen.

Dites donc : « l'enfant », et non plus : « l'élève ». L'école est faite non plus pour des écoliers, mais pour des enfants,

qu'elle veut faire aussi libres, aussi vivants, aussi heureux que possible.

Cet élargissement de la notion même d'école est, à l'heure présente, le trait dominant de la pédagogie américaine.

Est-ce une réforme méditée par le corps enseignant? Je la crois plutôt venue spontanément, presque inconsciemment de l'évolution de la société américaine. Il était impossible qu'un grand peuple, plein de foi en lui-même et en son avenir, ne découvrît pas bientôt l'immense valeur de cet instrument social qu'il avait créé en couvrant son territoire — ou du moins ses grandes cités — des plus splendides écoles qui soient au monde.

Chez nous, on ne pouvait, du premier coup, aller si loin. Là même où l'on a bruyamment dénoncé des « palais scolaires », l'école gardait quelque chose de son antique humilité : je ne sais quel air de sécheresse et d'austérité semblait faire partie de sa physionomie. La figure du lycée, beaucoup plus imposante, n'avait guère l'aspect plus riant : nul n'aurait l'idée d'y entrer comme en un palais des fêtes.

Tout autres les écoles américaines. Elles sont la parure et l'orgueil de la ville. Elles en sont aussi la joie. De plus d'une on a dit au début : « Quelle folie! » On dit aujourd'hui : « Quelle sagesse! Quelle prévoyance! Quelle fortune pour la cité! » C'est surtout vrai pour les grandes High Schools, ces lycées d'Amérique, mais lycées où l'on n'entre qu'après avoir régulièrement suivi les huit classes de l'enseignement primaire et avoir atteint l'âge de quatorze ans. Elles s'ouvrent radieuses et hospitalières, comme autant de foyers non seulement d'études, mais de vie sociale pour et par la jeunesse. Jeux, tournois, fêtes, représentations domestiques, musique, matches de football, de baseball, de basketball, sociétés, clubs

et œuvres de toute sorte y ont leur siège. C'est le rendez-vous de prédilection des familles. C'est là que se fait l'unité nationale, un peu par l'enseignement, beaucoup plus par cette éducation mutuelle, dont l'influence est d'autant plus profonde qu'on ne la sent pas. Quoi d'étonnant que les Américains aujourd'hui fassent de l'école un « centre civique »?

On parle couramment de la campagne pour « l'usage plus large », entendez : l'usage des bâtiments scolaires pour des services sociaux qu'on n'aurait jamais songé autrefois à rattacher à l'éducation nationale.

Pour se faire une idée de la variété de ces œuvres complémentaires qui transforment la maison d'école en une ruche bourdonnante, il faudrait reprendre chacun des mots de ce premier vœu, et à l'appui citer des pages entières de rapports qui en montreraient le fonctionnement, depuis les œuvres de protection sanitaire pour les tout jeunes enfants, puis pour les enfants d'âge scolaire non encore protégés par la loi contre l'abus du travail industriel, jusqu'aux réformes qu'on étudie en ce moment pour élaguer des programmes tout le superflu du savoir verbal et pour y faire place à des disciplines excitatrices de la pensée, de l'imagination, de la conscience, de la volonté. Ce n'est pas un article, c'est un volume qui serait à faire, ou plutôt il est tout fait dans la presse pédagogique américaine et même simplement dans les précieux rapports annuels du Bureau d'Éducation de Washington.

2° Éducation rurale.

« *Après le bien-être de l'enfant, un problème qui s'y rattache étroitement et qui vient le premier en importance, est celui de l'éducation rurale et de l'amélioration du régime*

rural : c'est une question qui affecte la vie de près de la moitié de la nation.

La solution de ce problème exige un redressement et une réorganisaion de l'éducation rurale qui permette et à l'école rurale proprement dite et à l'école du chef-lieu rural de contribuer, beaucoup plus qu'elles ne le font aujourd'hui, à l'amélioration des conditions d'existence des populations.

Grande et belle occasion pour les écoles normales de ce pays de rendre tout un nouvel ordre de services, pourvu qu'elles veuillent porter sérieusement leur attention sur les divers et graves problèmes de la vie rurale, pourvu qu'elles forment des maîtres qui s'attachent définitivement aux populations rurales avec le désir de leur venir en aide par des réformes organiques.

De non moins larges occasions de rendre pareils services s'offrent à toutes les institutions qui se proposent l'extension de l'agriculture ou le développement d'une de ses formes diverses ou encore les travaux d'industrie domestique accessibles soit aux garçons, soit aux filles de la campagne. »

Ce sujet fut un de ceux qui passionnèrent, si l'on peut dire, le public d'Oakland, comme il commence à passionner l'opinion publique américaine. Il touche en effet à une question vitale pour les États-Unis.

Sous une apparence pédagogique, il s'agit là de la mise en valeur des millions d'hectares dont les États-Unis n'ont pas encore pu tirer parti, faute de main-d'œuvre et pour diverses autres raisons que nous n'avons pas à étudier.

Pour nous en tenir à la partie scolaire de ce trop vaste sujet, le Congrès a repris la discussion des divers systèmes proposés pour donner aux écoles rurales une organisation régulière, une inspection, des programmes, un cours

d'études approprié, une fréquentation suffisante et surtout un personnel capable de supporter les dures conditions d'isolement et de dénûment qui sont encore celles de la vie du colon, du cultivateur ou du mineur dans d'immenses espaces à peine exploités, à peine habités.

3° Inspection des écoles.

« *Le mouvement récemment commencé par nos universités, nos collèges et nos grandes écoles normales en vue de la formation d'un corps de fonctionnaires distinct du corps enseignant et chargé de la surveillance des écoles est un mouvement d'importance fondamentale pour l'avenir de l'instruction publique chez nous.*

Les problèmes de l'organisation, de l'administration et de la surveillance de l'enseignement exigent aujourd'hui une étude spéciale.

Notre Association recommande donc aux établissements scolaires d'établir des cours d'instruction, pour former ce personnel. Elle recommande aux États de créer, pour la fonction d'inspecteur, des certificats spéciaux délivrés après des cours normaux et après un stage. Ces certificats, à partir d'une certaine date, seraient exigés de tous ceux qui se proposent d'entrer dans le service de l'inspection.

Notre Association croit aussi que c'est un sage principe d'éducation que, partout où un maître est au travail ou un enfant à l'école, que ce soit dans une grande cité, dans une ville ou dans un district rural, le maître et l'enfant reçoivent le bienfait d'une inspection personnelle et professionnelle très attentive. Actuellement dans nos grandes cités le maître et les élèves sont l'objet de soins raisonnablement conçus, mais il n'en est pas de même hors des villes. Notre système actuel, qui dans la plupart des États a pour base le county, est

entièrement inadéquat : il ne répond pas aux nouveaux besoins de l'éducation dans les campagnes et dans les bourgs.

Nous avons la conviction que le mouvement présent — qui tend à développer notre système d'inspection des écoles rurales et à remplacer le district scolaire actuel par une unité administrative plus large — ne saurait manquer d'obtenir l'assentiment de tous.

Nous croyons aussi que, quels que soient les détails du système qui pourra être éventuellement adopté, il faudra prendre des mesures aboutissant à faire de l'inspection des écoles rurales une carrière ouverte aux hommes ou aux femmes, mais une carrière pour laquelle on exigera des uns et des autres la garantie d'une préparation approfondie et dont les uns comme les autres pourront espérer que le mérite seul ouvrira l'accès. »

La « *School supervision* », objet de ce paragraphe, n'est pas exactement traduite par le mot *inspection*. Il s'agit de généraliser une organisation qui depuis quinze ans a fait d'immenses progrès en Amérique : elle consiste à préposer au service des écoles de la ville un « *superintendent* », c'est-à-dire un directeur responsable nommé par le *Board of education* et ayant sous ses ordres des « *supervisors* ». Ceux-ci peuvent être, suivant les cas, ou des sous-directeurs chargés chacun d'un service déterminé, ou des *missi dominici*, contrôleurs, surveillants, inspecteurs généraux ou de district assurant une certaine unité de direction dans un service où la liberté d'initiative du personnel est beaucoup plus grande que chez nous.

Il vaut la peine de remarquer ce sage revirement, dicté par l'expérience : la libre Amérique, si défiante de la centralisation bureaucratique, n'en reconnaît pas moins la

nécessité d'une grande et forte administration soit pour servir de pouvoir exécutif au Conseil scolaire de la commune, soit pour étendre hors des grands centres une instruction vraiment organisée, soit dans l'un et dans l'autre cas pour tenir tête aux influences politiques, dont le Congrès, d'un mot discret, veut affranchir le personnel enseignant.

4° Personnel enseignant.

« *Reconnaissant qu'en dernière analyse l'excellence de nos écoles publiques dépend du personnel qui y remplit actuellement les fonctions enseignantes, notre Association croit de la plus haute importance que ces fonctions soient exercées dans les conditions les plus propres à favoriser la bonne santé, le bien-être et la paix de l'esprit.*

A cet effet l'Association se prononce sans hésiter en faveur des mesures suivantes : salaires en rapport avec les besoins; sécurité du maintien dans l'emploi; au départ, pension de retraite convenable; et jusque-là une activité qui s'exerce sous une direction suffisante et tutélaire, mais qui soit en même temps garantie contre l'arbitraire, contre les restrictions ou les exigences inutiles, contre ces « notes d'inspection » ou ces « rapports » qui troublent sans nécessité la paix du personnel, paralysant ainsi les meilleurs services qu'il pourrait rendre. »

Pour faire saisir la portée de ce vœu, il faudrait exposer tout le mécanisme ou plutôt le chaos du régime des traitements aux États-Unis. Ce n'est pas seulement d'un État à l'autre, c'est de ville à ville dans le même État, de *county à county*, de village à village que variaient jusqu'à ces dernières années les taux et les modes de rémunérations. C'est tout récemment et non sans débat qu'ont été promul-

guées, dans plusieurs États, des lois fixant un salaire minimum même pour les écoles rurales : faut-il que le mal fût grand pour que ce remède ait pu se faire accepter?

De plus, on a longtemps conservé l'habitude de fixer les traitements par mois et de ne pas payer les mois de vacances, qui, dans certaines communes, prennent toute la belle saison. C'était une des raisons de l'instabilité du personnel enseignant. Il en reste d'autres, qui continuent à s'exercer : les hommes sont attirés par des carrières qui paient mieux et demandent moins d'études; des milliers de jeunes filles prennent une place d'institutrice en attendant le mariage, qui, comme on sait, est incompatible en Amérique avec les fonctions scolaires.

Remarquons encore l'insistance du Congrès pour tâcher de procurer au personnel enseignant cette « sécurité » qui semble si naturelle au nôtre. Quelle différence avec la situation de ces milliers d'instituteurs ou d'institutrices nommés pour un an, pour deux ou trois tout au plus! On considère comme un grand progrès d'avoir obtenu dans certains États la nomination pour six ans.

Enfin on notera la position que prend l'Association nationale dans une question délicate partout, plus qu'ailleurs aux États-Unis : celle des relations entre ce que nous appellerions les « adjoints » et les « directeurs ». Le bon sens et l'esprit pratique, c'est-à-dire l'esprit de progrès qui anime le monde américain, fait proclamer par cette grande assemblée des éducateurs — où les « adjoints », dirions-nous, étaient en majorité — qu'il est nécessaire d'organiser une direction et une inspection, qu'il faut une tête à chaque établissement, que les groupes scolaires de quinze à vingt-cinq classes, avec toutes leurs multiples dépendances, sont de petites républiques dont le pire ennemi

serait l'anarchie. Mais, comme ils précisent bien, à l'américaine, le caractère de cette « *supervision* », moins faite pour surveiller que pour aider et encourager, d'inspiration bien moins « critique » que « sympathique », dépouillée de tous les attributs déplaisants de l'autorité et tirant toute sa force des services qu'elle rend, c'est-à-dire en somme du surcroît de valeur qu'elle donne à l'éducation nationale!

5° Différenciations a introduire dans l'instruction.

« *Sous ce nom il faut entendre les divers essais qui se tentent en ce moment pour différencier l'instruction, c'est-à-dire pour mieux approprier l'action de l'école aux besoins individuels. Il s'agit de réorganiser notre plan d'éducation d'après des données nouvelles, notamment en vue de mettre nos écoles en état de mieux offrir à certains groupes spéciaux ou à certains enfants l'enseignement qui leur convient. Ces essais, dont nous avons récemment reconnu l'importance dans l'éducation publique, sont des mouvements qui se recommandent à notre Association comme étant de grande portée pour l'avenir de l'œuvre scolaire dans ce pays.*

C'est à nos yeux un principe essentiellement sain et juste que tout enfant d'âge scolaire dans une collectivité devrait être pourvu du genre d'éducation le plus propre à lui assurer ce dont il a particulièrement besoin en fait d'éducation.

Si l'on adopte ce principe d'éducation, il entraîne des différenciations, des appropriations soit dans les écoles, soit dans les programmes d'enseignement : il suppose une large diversification dans tout notre plan d'études.

Ce que nos écoles ont mené à bonne fin jusqu'ici pour la masse des élèves, il faut qu'elles se mettent maintenant à l'essayer pour des groupes à l'intérieur de la masse. A ces

groupes différents, il faut différents types d'écoles, différents degrés d'études, des séries de facilités variées offertes à l'éducation, et une organisation d'équivalences fondées bien plus sur les besoins et le mode de développement de chaque enfant que sur leur succès dans des exercices similaires. Étendre la durée de la journée scolaire, introduire plus largement à l'école le jeu et les activités créatrices, se servir des locaux scolaires pour un bien plus large usage, notamment en ce qui concerne l'éducation des adultes, les cours du dimanche et d'autres à organiser sous diverses formes pendant l'année : voilà aussi des innovations nécessaires pour l'élargissement de nos plans d'éducation nationale. »

Ici encore, on remarquera l'effort des rédacteurs de la *Déclaration* pour faire deviner en quelques formules générales l'esprit au moins de certaines innovations qu'ils ont raison de considérer comme grosses d'avenir.

Mais comment les comprendre sans les exemples concrets auxquels se reportaient sans peine les congressistes ?

Voici une classe de *grammar school*, par exemple, ou de *high school*. Quarante élèves en forment l'effectif. Programmes bien arrêtés, horaire soigneusement réglé, professeur excellent, régularité parfaite : il semble qu'il n'y ait rien à dire. Nos Américains s'avisent qu'une classe n'est pas un bataillon. Ils découvrent que certains de ces enfants suivent avec peine ou ne suivent pas en réalité l'enseignement de la classe.

Au lieu d'en prendre leur parti, ils disent : « En bonne justice, chacun de ces enfants aurait droit à un enseignement qui lui profite, c'est-à-dire qui réponde à ses capacités, à son degré de vivacité d'esprit, à son mode de développement. Si la ville ne peut aller jusqu'au luxe de

l'enseignement individuel, du moins qu'elle s'efforce de s'en rapprocher. » Et les voilà qui prennent à part les dix, douze ou quinze élèves formant cette « queue de classe » et s'ingénient à les tirer de leur torpeur par divers procédés qu'il serait trop long d'énumérer, soit en attachant à ces retardataires une répétitrice qui les aide et les stimule, soit en faisant de l'arrière-ban de deux classes une sorte de classe à la suite qui, bien entraînée, arrive parfois à rattraper l'autre. Ce qu'on n'admet pas, c'est que l'école ne donne pas à chaque enfant personnellement le maximum d'instruction et d'éducation dont il est capable par une méthode bien appropriée.

On va si loin dans cette préoccupation, à Boston, par exemple, qu'on fait la sélection inverse : il y a parfois des enfants, exceptionnellement bien doués, qui perdent leur temps, obligés qu'ils sont de marcher du même pas que la moyenne de la classe. On forme avec les premiers de deux ou trois classes parallèles une classe d'élite qui peut ou arriver plus vite au terme des études communes, ou en aborder de plus hautes.

Qu'il s'agisse de valeurs inférieures ou supérieures à la moyenne, la démocratie ne doit pas plus négliger les unes que les autres : il n'y a rien de moins démocratique que le nivellement. Voilà ce que signifie la « différenciation » de la nouvelle pédagogie américaine.

6° Élargissement du but, augmentation des dépenses.

« *Chez nous l'éducation représente un des plus grands intérêts nationaux. Il n'y a pas de pays au monde où un système d'instruction publique ait eu pour résultat de plus grands progrès réalisés pour l'intelligence générale, l'équi-*

libre, le bon jugement et la capacité productrice de la population.

Et, pourtant, notre Association désire appeler l'attention du pays sur un fait : ce qui a permis de répondre aux besoins dans le passé ne suffira pas dans l'avenir. De ces importants mouvements pédagogiques que nous venons d'indiquer il n'en est pas un qui ne doive se traduire prochainement par une augmentation du travail demandé à l'école et de la fonction qu'elle aura à remplir comme instrument constructeur de la démocratie.

Mais, à son tour, chaque augmentation dans les fonctions exige un accroissement de ressources. Si nos écoles doivent rendre les services qu'on attend d'elles, notre peuple doit se préparer à allouer au personnel responsable de la conduite de l'éducation publique une proportion de plus en plus large des fonds publics.

Le temps vient, et peut-être est-il très proche, où, pour faire face à l'extension du rôle de l'instruction publique, il faudra probablement consacrer à ce budget la moitié des taxes payées par ce pays. »

Sans commentaire! Heureux le pays où l'assemblée générale du personnel enseignant peut dire tout haut qu'il faudra bientôt la moitié du budget de l'État pour faire face aux dépenses de l'éducation publique sans étonner persoune, et sans que personne dise ou pense, comme ailleurs : Ces instituteurs sont insatiables!

7° Coopération d'autres groupements.

« *Nous reconnaissons avec plaisir l'intérêt croissant que les citoyens témoignent pour l'œuvre des écoles publiques.*

Nous recommandons l'initiative d'un membre résidant en

Californie qui a permis à notre Association d'offrir un prix à l'auteur du meilleur essai sur « Le rôle essentiel de la religion dans l'éducation, *avec esquisse d'un plan pour introduire l'enseignement religieux dans les écoles publiques* », *et d'appeler ainsi sur une question vitale l'attention des éducateurs et des patrons. L'influence de ce concours pourra, croyons-nous, avoir par la suite de grandes conséquences. Et il en pourra résulter l'élaboration de quelque méthode permettant d'enseigner à notre jeunesse les principes essentiels de la religion : car nous nous représentons bien que la famille et l'école ne couvrent pas le champ tout entier de l'éducation.*

Nous recommandons aussi l'initiative du Président de la Société pour l'Épargne qui a promis à notre Association d'offrir l'an prochain des prix pour les meilleurs mémoires sur le sujet de l'Épargne, avec esquisse d'un plan pour propager cet enseignement dans les écoles publiques.

Ce sont là des mouvements d'une grande signification éducative, qui méritent plus ample étude et qu'il faut encourager. »

Ce paragraphe donne la note exacte des relations du corps enseignant américain avec les religions et avec la religion. L'école publique est aux États-Unis aussi profondément laïque que chez nous, avec cette différence que cette laïcité de l'école ne porte ombrage à qui que ce soit. Le mot laïque n'entraîne à aucun degré une idée quelconque d'hostilité ni même de rapports tendus. L'école publique n'a pas d'ennemis. Elle ne songe pas plus à se méfier d'aucune église qu'aucune église à se méfier d'elle. L'extraordinaire diversité des communions protestantes, leur vitalité exubérante, et par-dessus tout le caractère essentiellement social, pratique et humain de leur activité, — car elles

rivalisent surtout de services à rendre, services d'ordre matériel et d'ordre moral — ont créé aux États-Unis une atmosphère de paix que rien ne saurait troubler. Il paraît bien que l'Église catholique commence à organiser, sur un assez vaste plan, des écoles confessionnelles. Mais l'opinion américaine ne s'en émeut pas. Sous les dogmes du catholicisme et dans ses institutions d'autorité ecclésiastique absolue, comme à travers les rêves apocalyptiques de n'importe quelle secte ou dans le pur idéalisme moral des unitaires et des sociétés éthiques, tout Américain sait découvrir et il respecte, sans les discuter, l'idée religieuse et le sentiment religieux dont seule est juge la conscience de chacun.

8º Le Bureau national d'éducation.

« *Enfin, notre Association tient à dire combien elle apprécie le concours que lui apporte dans son œuvre le Bureau d'Éducation des États-Unis.*

Le Bureau, si l'on considère le très maigre budget dont il dispose, a récemment commencé à rendre à la cause de la paix et de l'éducation un service aussi important que son but est limité.

Notre Association désire, une fois de plus, presser respectueusement le Congrès (le Parlement fédéral) de voter un relèvement sensible des ressources nécessaires pour l'entretien du Bureau : il ne faut pas tarder plus longtemps à le mettre en état de rendre à ceux qui s'occupent du soin et de l'éducation des enfants, dans tous les États, des services analogues à ceux qu'a rendus depuis longtemps le Gouvernement national à ceux qui s'occupent du soin et de la propagation des poissons, des porcs, du bétail et des fruits.

A ce Bureau il faudrait faire tout de suite un budget

annuel qui ne soit pas inférieur à 500 000 dollars et dont le chiffre s'élèverait à mesure que des fonds additionnels pourraient y être affectés. »

Rien de plus légitime que cet hommage rendu au Bureau d'Éducation par la plus grande corporation enseignante des États-Unis et du monde. Si nous disions que le Bureau est plus connu en Europe qu'en Amérique, on nous accuserait peut-être de paradoxe. Il est bien vrai cependant que le Congrès d'Oakland a cru nécessaire de plaider en faveur de cet établissement unique. Et ce n'est pas une des moindres surprises pour nous, du moins en France, de voir que le pays de toute la terre qui fait sans contredit pour l'éducation à tous les degrés les plus magnifiques largesses n'ait pas d'autre organe central,pour représenter ses milliers d'institutions scolaires, qu'un grand Office statistique sans pouvoir légal, sans autre autorité que celle de ses travaux et de sa haute valeur scientifique.

IV

Après le relevé des conclusions officielles du Congrès — et nous ne pouvons nous en dissimuler la sécheresse — le lecteur prendra plaisir, croyons-nous, à entendre exposer par un des maîtres de la pensée américaine la philosophie, si l'on peut dire, de ce vaste mouvement de réformes.

Nous voudrions reproduire tout le discours du chancelier Brown à la séance inaugurale. C'est comme une large fresque reproduisant à grands traits, avec toute la hardiesse du franc parler américain, la physionomie de l'éducation telle qu'elle était aux États-Unis « à la veille de la Grande Guerre ».

Il faut donc regarder [illegible], pense-t-il, cette période de quinze à vingt années qui s'achève [illegible] la guerre comme marquant la fin d'un monde. Essayons donc, sans parti pris de blâme ou d'éloge, de dégager [illegible] incontestables de l'éducation américaine pendant cette dernière phase de son évolution [illegible] court dans la vie d'un peuple, mais les [illegible]es qui s'y sont affirmées sont nouvelles, significa[illegible] originales. Il vaut la peine de les enregistrer très [illegible] avant que ce moment de la vie nationale ait disparu.

C'est [illegible] fidèle à la méthode américaine qui aime les énu[illegible] précises jusqu'à la numérotation, — comme pour [illegible] les chiffres la mémoire du lecteur ou de l'auditeur [illegible] Brown rassemble autour d'une quinzaine de chefs [illegible] de cette grande revue des idées et des faits [illegible]

Voici [illegible] de ce magistral exposé :

1° [illegible] *du mot « Éducation ».* — Dans la période que nous [illegible] est apparue une *nouvelle conception de l'éducation.*

Au[illegible] on entendait généralement par « l'éducation universelle [illegible] qui donnerait à tous les enfants de toute la popu[illegible] au savoir scolaire.

Maintenant on en vient presque à entendre par là une éducation qui s'adresse à la totalité de la population et qui envisage la totalité des besoins auxquels l'éducation peut s'appliquer.

C'est un corollaire de cette conception de croire qu'à tout ce qui constitue un intérêt dans la vie, il faut donner le secours de l'éducation. Nous en venons à découvrir dans toute entreprise humaine un aspect éducatif et un besoin d'éducation.

2° *Extension de l'école : développement des œuvres auxiliaires et complémentaires.* — Il s'est fait une énorme expansion latérale des activités éducatives et de celles qui y touchent de près.

C'est à peine si nous pouvons ébaucher l'énumération de ces matières qui, bien qu'en marge de l'éducation proprement dite, l'ont directement affectée : Bibliothèques et sociétés de lecture, terrains de jeu, centres sociaux et ce qu'on a nommé « usages plus larges » des locaux scolaires, mouvement contre le travail des enfants dans l'industrie, campagnes pour les améliorations sanitaires sous les formes les plus diverses, boy-scouts, campements en plein air, cinématographes, jeux athlétiques, fêtes et cavalcades, danses, représentations dramatiques et nombre d'autres innovations impossibles à détailler dans cette revue rapide de l'ensemble de l'éducation.

3° *Différenciation, variation et division introduites dans le programme même des études scolaires.* — Dans le champ plus étroit de l'école proprement dite, a été introduite l'idée de variation et de division. On a donné un surcroît d'attention aux enfants exceptionnels, un peu à ceux qui sont exceptionnellement doués, beaucoup à ceux qui sont exceptionnellement arriérés.

Nos écoles rurales ont loyalement commencé à réclamer un mode d'enseignement adapté aux besoins de la vie rurale.

Nos filles ont commencé à recevoir en quelque mesure un enseignement approprié à la vie de la jeune fille et à la vie de la famille.

4° *Éducation professionnelle : l'école, trait d'union entre les familles et les employeurs pour le choix d'une carrière.* — En ce qui concerne les métiers, il s'est fait un changement qui n'est rien moins que révolutionnaire.

Il était encore difficile, même dans la dernière décade du XIXe siècle, de s'occuper sérieusement des problèmes de la préparation professionnelle. Le caractère purement libéral de l'éducation dans les écoles publiques et dans les collèges était maintenu avec un soin jaloux. Dans quelques États de l'Union, le seul endroit, disait-on, où un garçon pourrait « apprendre un métier dans une école publique ou régulièrement organisée », c'est la maison de correction des jeunes délinquants.

Aujourd'hui toutes les questions qui ont trait à l'éducation des métiers et autres professions manuelles sont suivies avec le plus profond intérêt. Les conseils pour le choix d'une carrière com-

mencent à inspirer une sérieuse considération [1]. Des systèmes d'écoles professionnelles instituées par l'État apparaissent, au moins comme embryon. Des corporations industrielles et commerciales organisent des écoles du caractère le plus intéressant. Des écoles de continuation reçoivent une attention marquée. Et la combinaison de l'école avec l'atelier (programme de Cincinnati), conduit aux résultats les plus dignes d'attention.

5° *L'école, instrument de service social.* — « Service social » : ces deux mots sont inscrits en grand sur tout le cours de cette période. S'ils représentent une part de sentiment encore vague, ils expriment aussi quelques formes très précises dans le développement de l'éducation : la contribution directe des écoles et des universités à l'œuvre sociale des gouvernements de l'État ou de la Commune, et à celle des organisations privées qui, soit pour la bienfaisance, soit pour la réforme, poursuivent un but d'intérêt public. Cette préoccupation de l'idéal social est pour une part la cause de la grande augmentation du nombre des étudiants dans les Universités pendant cette période.

6° *Nouvelles théories pédagogiques.* — Il s'est développé sur le sol américain une nouvelle forme de la théorie de l'éducation. Elle s'est produite sous les inspirations diverses de William James, de John Dewey et de Stanley Hall.

Le XIX[e] siècle l'avait vue commencer, mais ce n'est qu'au XX[e] qu'elle s'est exprimée avec une pleine maturité. Elle répond à une nouvelle psychologie de l'instinct et de l'impulsion motrice, ainsi qu'à une nouvelle philosophie sociale et pragmatique. D'après les enseignements de cette philosophie on pouvait s'attendre à voir ses doctrines propres déterminées par la vie, d'où elle est issue, et non pas à la voir fixer elle-même les règles de cette vie ou les lois pour la régler. Malgré cette contradiction avec ses principes, la manière dont elle a été interprétée ne laisse pas d'avoir eu une action largement stimulatrice. Cette pédagogie n'a pas été d'ailleurs sans influence propre sur les méthodes européennes comme celle qui porte le nom honoré de M[me] Montessori.

---

1. Voir l'ouvrage récent de J. B. Davis, *Vocational and moral guidance* (Ginn).

7° *Nouveaux procédés de mesure, d'analyse et de comparaison statistique appliqués à l'éducation.* — Une nouvelle et significative tentative a été faite pour appliquer à l'éducation les méthodes de mensuration exacte, d'analyse et de comparaison statistique.

Le professeur Thorndike a donné le branle à ce nouveau mouvement, et il a été secondé par de nombreux collaborateurs.

En même temps, répondant à l'initiative du professeur Meumann [1] et d'autres maîtres européens, est apparu un mode d'expérimentation pédagogique plus approfondi et plus constructif. La mort récente du professeur Meumann est une perte pour l'éducation américaine. Dans ses dernières heures il parlait d'un engagement qu'il avait pris pour une série de conférences dans ce pays. Son grand œuvre sera continué en Amérique et dans d'autres pays par des hommes qu'il a guidés et stimulés.

8° *Développement du rôle de l'État pour l'organisation de l'éducation publique.* — Nombre d'États américains ont entrepris une organisation plus complète de leur système d'éducation. La réforme a porté sur l'enseignement supérieur dans quelques États (comme Iowa et la Floride), sur l'enseignement élémentaire, secondaire et professionnel dans d'autres (comme Massachusetts, New Jersey, Californie) ou sur tout l'ensemble de l'éducation, comme dans l'État de New-York. Ces mouvements ont été accompagnés par un réel accroissement de l'action utile du Bureau Fédéral de l'Éducation, et par le développement sur une large échelle du système des *Enquêtes sur l'éducation* (*educational Surveys*). On en peut donner pour exemples l'enquête sur l'Université et l'École normale de Wisconsin, l'étude par une commission d'État du système d'éducation de l'Illinois, l'enquête conduite par la Fondation Carnegie dans l'État de Vermont. Il a été fait aussi de nombreuses enquêtes sur le système scolaire de certaines villes : la plus remarquable est celle sur la cité de New-York qu'a dirigée le professeur Hanus.

9° *Collaboration et libéralités dues à l'initiative privée.* — La générosité privée a versé d'une main prodigue dans notre édu-

1. On trouvera au musée pédagogique le grand ouvrage du professeur Ernst Meumann sur la « pédagogie expérimentale et ses fondements psychologiques » (2 v. 1911 et 1913).

cation publique son activité et son argent. Il y a eu un continuel flot de dons pour les bibliothèques, les collèges, les universités, accru encore par l'ouverture du *Rice Institut* au Texas, et par les subventions de M. Carnegie pour la construction des bibliothèques. En outre, nous avons vu une série de dons extraordinaires pour l'établissement d'institutions éducatives d'un genre nouveau et indépendant : le *general education Board*, l'*Institut Rockefeller* pour les recherches médicales, la fondation Carnegie pour l'avancement de l'enseignement, la fondation Russell Page. C'est un fait indéniable que le progrès en matière d'éducation pendant ces quinze dernières années a été profondément influencé par ces établissements. Et cette influence en général a été heureuse. Enfin les corporations, encore plus générales et plus largement dotées, que deux de ces fondateurs ont récemment établies pour des objets d'intérêt public nous donnent l'assurance que c'est une influence qui continuera à se faire sentir dans notre vie nationale.

10° *Essais de réglementation par le système des examens, avec une échelle de points.* — Cette période fut aussi celle de la réglementation par l'établissement de « *standards* » (séries de diplômes conquis après examens correspondant à des niveaux déterminés).

Le choc de la bataille des « standards » a été soutenu : par les universités d'État dans leurs rapports avec les high schools publiques et privées ; par certains départements de l'éducation de l'État, notamment, celui de l'État de New-York ; par la fondation Carnegie pour l'avancement de l'enseignement ; par diverses sociétés d'éducation comme l'*Association des Universités américaines* et le *Conseil pour l'Éducation médicale.*

Notre éducation est comme un arbre qui a grandi très vite. Nécessairement il s'est produit d'abord une grande quantité d'aubier, le temps seul en fera un bois solide et sain. Il y avait là un danger qui, dans une certaine mesure, a été conjuré par l'attitude critique de cette organisation des *standards* réglementaires. Cette réglementation ne peut pas grand'chose pour susciter des travaux ou des méthodes de valeur originale. Mais, à tout prendre, l'établissement de ces niveaux de respectabilité

commune est en soi un service utile : la méthode de publicité, faisant usage de ces *standards*, n'a-t-elle pas effectivement débarrassé notre éducation médicale de quelques-uns de ses pires abus?

11° *Grande augmentation du nombre des élèves dans l'enseignement secondaire.* — Il y a eu un extraordinaire progrès dans la fréquentation des *high schools.*

Si le total des inscriptions dans l'école élémentaire s'est élevé de 32 p. 100, l'accroissemeut a été dans nos écoles secondaires publiques et privées de 87 p. 100. Le chiffre total n'est plus loin d'un million 400 000 élèves. Et en même temps, fait significatif, nombre de ces *high schools* ont augmenté la durée des cours et élevé les exigences pour l'obtention du diplôme de sortie (*graduation*); ce sont maintenant en général des écoles d'une durée de quatre ans. Quelques-uns des débats récents qui ont provoqué le plus d'intérêt portent sur les écoles de ce degré, sur le temps de leurs cours d'études, sur leurs rapports avec les écoles situées immédiatement au-dessous ou au-dessus d'elles, sur la place qu'elles doivent faire aux études professionnelles dans leurs divers projets de développement.

12° *Culture esthétique, morale et religieuse.* — Pour les beaux-arts et pour l'appréciation de l'art, pour la morale, pour la religion, les progrès de notre éducation ont été péniblement lents et incertains. Néanmoins cette période a vu des entreprises d'importance considérable en tous ces domaines, quelques-unes ont été déjà mentionnées sous d'autres rubriques.

13° *Préparation professionnelle du personnel enseignant.* — La préparation du personnel enseignant a été l'objet de mesures dont les grandes lignes avaient été tracées au XIXe siècle. Mais, depuis, nos écoles de préparation pratique ont été grandement améliorées, et la demande d'un personnel bien préparé pour l'enseignement et pour l'inspection est devenue plus générale. Notre littérature pédagogique a été largement remaniée dans un esprit plus scientifique, plus conforme à l'enseignement supérieur que celui qui y avait régné jusqu'à la fin du XIXe siècle.

L'*Encyclopédie d'éducation* du professeur Monroe est un exemple typique de ce changement.

14° *Instruction des pays dépendant des États-Unis.* — C'est dans cette période que le peuple des États-Unis a sérieusement entrepris l'éducation des peuples éloignés qui sont maintenant placés sous notre dépendance.

15° *Commencements d'internationalisme en matière d'éducation.* — Un progrès spécial a été réalisé dans certaines formes de l'internationalisme en matière d'éducation.

Citons ici, comme un des exemples les plus intéressants, l'échange international des professeurs d'université, et aussi le développement de certaines sociétés comme les *Clubs cosmopolites* dans nos collèges et la *Ligue scolaire de la paix* dans les écoles primaires.

Ceux qui savent ce que la politique mondiale doit à nos diverses sociétés de missions jugeront convenable d'ajouter aux autres progrès celui de la coopération entre les institutions d'enseignement relativement élevé que dirigent les groupements missionnaires dans les pays non chrétiens.

Le grand congrès des arts et des sciences, tenu pendant l'exposition de Saint-Louis, et la série des congrès scientifiques panaméricains à la présente exposition sont des preuves de plus que l'éducation évolue vers un caractère international et même mondial.

Mais l'éminent auteur de ce rapport n'a pas voulu laisser le Congrès sous l'impression d'un tableau qui montre plus d'idées en fermentation que de résultats définitivement acquis. Il lui a semblé que, devant une assemblée comme celle d'Oakland, il convenait d'affirmer nettement et hardiment une orientation positive, des engagements fermes, un haut et clair idéal.

Aussi M. Brown a-t-il conclu par une chaleureuse adju-

ration à ce grand personnel enseignant de la République américaine. « Nous n'avons jeté un coup d'œil sur ces dernières années, leur disait-il, que pour mieux regarder en face l'avenir qui est devant nous. »

Et voici comment il leur fait envisager cet avenir :

I. — « Il faut élever les Américains de manière qu'ils se sentent obligés de travailler au bien de tous. Destinés ou non à être soldats, il faut qu'ils apprennent à ne pas vivre pour eux-mêmes, qu'ils se sachent tenus même aux suprêmes sacrifices pour leur pays, que même leur travail professionnel soit pour eux un service public. »

II. — « Il faut leur faire comprendre la vraie place de leur pays parmi les peuples de la terre. Le rôle de l'Amérique est de hâter l'avènement de la justice et de la bonne volonté entre les nations, de la justice et de la bonne volonté entre les races, de la justice et de la bonne volonté entre les classes sociales. Ce doit être le pays où tous les habitants acceptent les devoirs et les responsabilités des hommes libres. Ce pays, suivant le mot du président Wilson, ne demande pour lui que ce qu'il peut demander pour l'humanité. »

III. — « Il faut leur apprendre la valeur de la discipline comme base de toute œuvre solide, discipline d'esprit, discipline morale, discipline jusque dans la vie physique : les jeux mêmes doivent être de plus en plus recherchés, non sous la forme d'activités qui épuisent et débilitent, mais dans des conditions qui développent la vaillance, la santé et l'esprit d'entreprise.

IV. — « Il faut leur apprendre la valeur inappréciable de la beauté et la valeur inappréciable de la vérité, celle-ci qu'il faut connaître, celle-là qu'il faut goûter, toutes deux

indispensables pour donner à la personne elle-même une valeur nouvelle.

V. — « Il faut apprendre à nos éducateurs la mission que les temps nouveaux leur réservent : ce n'est rien moins que de recréer notre vie nationale. Ce sera l'œuvre de nos écoles et de nos collèges.

« Ils ont à faire une nouvelle génération, un peuple assez fort non seulement pour se défendre, mais pour exercer une activité créatrice au dedans et au dehors.

« Il faut que ce soit un peuple qui ait la vision du monde nouveau et qui soit capable de réaliser cette vision par des moyens de coopération dépassant la démocratie, même internationale. C'est pour cette raison que l'éducation elle-même doit devenir coopérative dans un sens beaucoup plus large : ni les écoles ni les universités ne peuvent pleinement accomplir leur mission à l'état isolé. Elles doivent joindre leur action à celle des institutions du gouvernement et de la religion, du commerce et de l'industrie, de la science, de l'art, de la presse libre, la joindre aussi à l'action élémentaire de la famille et de la vie domestique : il ne faut rien moins que l'union de tous ces efforts pour remplir le programme élargi de l'éducation que réclame l'avenir de notre pays. »

*
* *

En achevant de transcrire ces documents qui résument l'œuvre du Congrès d'éducation, on ne peut s'empêcher de penser à un mot célèbre du président Eliot. L'illustre éducateur a écrit au commencement de la guerre que les États-Unis étaient un grand pays idéaliste. Et ce jugement

fut taxé de paradoxe. Qu'il semble juste au contraire et comme il s'impose à l'esprit après cette lecture! Voilà donc à quelles conclusions aboutissent les représentants des cinq ou six cent mille membres de personnel enseignant, les mandataires de tant de sociétés diverses, groupées autour de la grande Association nationale d'éducation!

Du Congrès d'Oakland comme de toute la presse pédagogique américaine, une impression se dégage : c'est celle d'un pays qui est tout ensemble convaincu d'occuper le premier rang au monde en matière d'éducation nationale et convaincu de la nécessité, de l'urgence de faire beaucoup plus et beaucoup mieux.

C'est le contraste de ces deux sentiments, aussi vifs l'un que l'autre, qui donne à la presse américaine un accent unique. On ne retrouverait peut-être nulle part ailleurs tant de fierté unie à tant de modestie, tant de courage dans les aveux et tant d'élan dans les ambitions. Jamais peuple n'a tenté de plus grandes choses, et jamais peuple n'a si vite reconnu qu'il lui en reste de plus grandes encore à accomplir.

De là le ton original de la pensée américaine en matière d'éducation. Ni les éloges ni les critiques que ce peuple s'adresse à lui-même ne lui font perdre son équilibre. Ce qui domine tout, pour le passé comme pour l'avenir, c'est une imperturbable foi en soi, qui n'est ni orgueil de mégalomane ni rêve d'utopiste. C'est la conscience d'une force qui ne demande qu'à se déployer. Pour les fautes passées, pas d'amertume : ni récriminations, ni reproches de parti à parti. Pour les réformes de demain, aucune opposition systématique, aucune défiance *à priori*, aucune illusion non plus, mais l'obéissance de bon cœur à la loi du progrès.

Aussi prenez même les livres les plus officiels, ceux qui

n'expriment, dirions-nous, que la pensée de l'administration, les recueils de lois et règlements, quelque chose d'analogue à notre *Code Pichard.* Prenez par exemple le traité *School administration* qui porte les noms de M. le professeur Duddon et de M. David Snedden, surintendant des écoles de l'État de Massachusetts : vous y trouverez, à chaque chapitre et pour chaque objet, l'état de la législation et l'exposé des résultats obtenus dans les diverses parties des États-Unis. Mais point d'optimisme administratif : il n'y a pour ainsi dire pas un de ces chapitres qui ne se termine par l'exposé non moins complet des desiderata, des lacunes constatées, des réformes proposées et discutées, des nouveautés qui se préparent. Et nulle part vous ne trouverez, sous la plume du haut fonctionnaire, la moindre trace de mauvaise humeur, de dépit ou de méfiance à l'égard de tant et tant de nouveautés. Au contraire, on le sent d'avance sympathique et favorable à tout ce qui, sur un point quelconque, accroîtra la puissance de l'école, son *efficiency*, l'étendue et la profondeur de ses résultats, sa part de collaboration au bien général de la nation.

Dans ce pays, nul progrès n'inquiète, nulle innovation ne se heurte à un parti pris d'incrédulité. On trouve naturel ici que tout soit toujours en mouvement. Administrer, c'est prévoir. Et ce qu'il faut prévoir, c'est l'accroissement indéfini des exigences du pays à l'égard de ses écoles. Il faut que demain vaille mieux qu'aujourd'hui. *Go ahead* : c'est le mot d'ordre du Nouveau Monde, c'est la devise de ses éducateurs.

F. Buisson.

Comment enseigner l'Orthographe.

C'est une question que, jeune maître, je posai souvent à des instituteurs expérimentés. Elle les embarrassait extrêmement. Dans leurs réponses, ils distinguaient généralement l'orthographe de règles et l'orthographe d'usage. Pour l'acquisition de la première, ils préconisaient l'exécution de nombreux exercices grammaticaux en classe et à domicile. L'outil qui devait façonner la seconde, c'était la dictée.

Dans les temps lointains que je rappelle, la dictée n'était jamais préparée à l'avance. L'orthographe s'apprenait par la correction des fautes commises par les élèves. L'exercice ressemblait de son mieux à une composition d'examen. Il paraissait qu'on ne pouvait se préparer à un examen qu'en en répétant les épreuves toute une vie d'écolier.

Depuis, on a recommandé d'étudier la dictée à l'avance et ce fut un progrès. D'autre part, jamais les exercices grammaticaux n'ont été plus en honneur dans nos Écoles. Cependant, que l'on examine ce qu'est l'orthographe de la plupart de nos écoliers de douze et treize ans, — j'entends leur orthographe réelle, personnelle, celle qui se manifeste dans la composition française, par exemple, — et l'on conviendra que l'École ne possède pas encore une méthode certaine pour enseigner l'orthographe.

Et que devient ce savoir si instable, après la sortie des classes? Il s'effrite et se détériore de plus en plus. A vingt ans, les soldats, les jeunes filles dont les études ont cessé vers treize ans écrivent comme nous savons. Et pourtant ils lisent. Comment le contact fréquent de la lettre imprimée est-il sans profit pour la conservation ou le perfectionnement du savoir orthographique acquis à l'école? C'est que les yeux voient mal les mots correctement écrits du livre ou du journal; ils n'en

font pas une analyse exacte; ils ne distinguent pas les lettres de ces mots. Ce sont des yeux qui ne voient pas, de sorte que l'orthographe ne reçoit aucun secours de la lecture.

Nous voudrions, dans les pages qui vont suivre, exposer une méthode, d'effet sûr, pour enseigner l'orthographe. Depuis quelques années, elle est appliquée dans les Écoles d'un arrondissement de Paris à une quinzaine de mille d'élèves, avec un succès croissant. Les directeurs et les maîtres, un peu hésitants et inquiets tout d'abord, en raison de la responsabilité qu'ils encouraient, sont maintenant absolument convaincus de l'efficacité de la méthode par les résultats constatés.

*
* *

Dans sa forme actuelle, l'orthographe française constitue un savoir extrêmement difficile à acquérir. Cependant — et cette observation est de toute première importance — nous connaissons tous des enfants qui, dès la neuvième année, ne font presque jamais de fautes. Nous disons qu'ils ont l'orthographe naturelle, ce qui est une constatation et non une explication.

Que ces enfants se livrent à l'étude d'une langue étrangère vers la douzième année, leur orthographe sera encore très rapidement bonne, même en anglais, langue dont l'orthographe est particulièrement difficile.

D'où vient cette heureuse disposition à retenir la forme des mots? Sinon d'une propriété naturelle ou acquise de l'œil qui, involontairement et inconsciemment, fait en lisant l'analyse du mot et voit toutes les lettres qui le composent.

Si nous parvenions à douer les yeux de tous nos élèves de cette propriété, le problème serait résolu, car tous auraient l'orthographe naturelle.

Allons plus avant et demandons-nous pourquoi si peu d'enfants mettent naturellement l'orthographe.

Évidemment, la nature joue ici un rôle important. Mais, cependant, quelque faible que soit le pouvoir d'analyse dont elle ait doué beaucoup d'yeux d'enfants, on ne comprendrait guère, si elle agissait seule, que la lecture quotidienne de textes corrects ait si peu d'influence sur l'orthographe de la plupart de nos élèves. Il

semble que lecture et étude de l'orthographe se meuvent dans des plans différents destinés à ne jamais se rencontrer.

Non, la nature n'agit pas seule et il existe une autre influence.

Nous la trouvons dans l'emploi des méthodes actuelles de lecture. La période scolaire est si écourtée — en France, six ans environ — qu'il est indispensable d'enseigner la lecture aux enfants entre six et sept ans. L'expérience prouve, en effet, qu'un élève qui ne sait lire qu'à huit ans a toutes chances de ne pas atteindre le niveau du certificat d'études primaires.

Les auteurs de méthodes se sont donc ingéniés à favoriser un apprentissage rapide de la lecture. En particulier, ils présentent les équivalences vocales en dissimulant de leur mieux les différences de formes. Ont-ils à faire lire le mot — *printemps* —, ils n'iront pas jusqu'à l'écrire — *printan* —, mais ils imprimeront le *p* et l'*s* finals en filiforme, en rouge, que sais-je? Je ne les blâme pas d'agir ainsi, d'escamoter de leur mieux les lettres qui ne se prononcent pas, car j'estime, comme eux, qu'il faut que les enfants apprennent vite à lire. Mais je demande que l'on constate cet escamotage; je demande surtout que l'on veuille bien convenir que l'œil des enfants mis ainsi en présence d'ensembles qu'on lui interdit d'analyser, de voir avec exactitude, perd s'il la possédait naturellement, — sauf exceptions, bien entendu, — la faculté de voir toutes les lettres du mot lu.

Et voilà le précepte qui découle des observations précédentes : *il faut donner ou rendre à l'enfant la faculté de voir, en lisant, toutes les lettres du mot lu.* Il faut que la méthode de l'enseignement de l'orthographe prenne le contre-pied des méthodes de lecture. Ces dernières présentent à l'œil des équivalents : *in*, *ain*, *aint*, *ein*, *eint*, *eints*, *eing*, etc. Obligeons l'œil à distinguer chaque lettre, donnons-lui l'habitude de voir les mots comme ils sont écrits. Chaque instant de lecture — et ils sont nombreux à l'École et dans la vie — sera une leçon d'orthographe inconsciente.

Quel procédé pourra créer cette habitude ?

L'ancienne copie avait cette prétention. L'enfant voyait toutes les lettres du mot puisqu'il les copiait; mais, en promenant l'index gauche sous chaque lettre successivement, il copiait des lettres et non des mots. Après avoir reproduit tous les éléments

du mot *printemps*, par exemple, il ignorait quel mot il avait écrit et n'avait pu en apprendre l'orthographe. C'est ainsi que l'Indou peut égrener longtemps son chapelet sans que la prière soit pensée réellement.

L'épellation littérale nous paraît bien préférable. Choisissons dans la dernière lecture faite un passage court et difficile au point de vue orthographique : — court, afin que son étude n'épuise pas l'attention de l'enfant; difficile, pour que cette étude apprenne de l'orthographe à l'enfant. Puis, faisons épeler chaque mot par des élèves isolés, d'abord avec le texte sous les yeux, ensuite de mémoire; revenons sur les mots difficiles; appelons l'attention sur les lettres doubles, les finales, les anomalies; faisons revoir le texte à la première hésitation, car rien n'est dangereux comme d'obliger les élèves à inventer la forme d'un mot; enfin, le livre fermé, dictons le passage, surveillons les élèves faibles et ne craignons pas de les aider à franchir un pas difficile.

La partie écrite de l'exercice permet de se rendre compte du profit qu'en ont tiré les élèves, mais elle tend surtout à confier à la mémoire musculaire de la main le souvenir de la forme des mots. — Nous reviendrons tout à l'heure sur ce point.

Qui ne voit qu'un tel travail fait chaque jour avec activité dans les cours élémentaires et moyens donnera d'abord la connaissance de la forme d'un nombre considérable d'expressions et, en même temps, fera acquérir à l'œil la précieuse faculté de voir inconsciemment les mots, non en gros, mais dans le détail de leur composition.

* * *

« Entendu pour l'orthographe d'usage, dira un censeur. Tout cela, d'ailleurs, n'est pas absolument nouveau. Mais vous ne dites rien de l'orthographe de règles. »

Regardons-nous écrire. L'observation la plus simple nous révèle que nous mettons l'orthographe de règles comme l'autre, sans plus de réflexion. S'il fallait que nous analysions mentalement les mots des formes suivantes : *sans qu'il s'en doute*, *c'en est fait*, *qu'est-ce que c'est? où est-il? dis-je*, *ce fut peine perdue*,

il se fût perdu sans le clair de lune, etc., s'il nous fallait analyser ces expressions pour les écrire sûrement, nous n'arriverions point à la fin d'un rapport ou d'une lettre. La vérité est que nous écrivons la foule des mots régis par la grammaire sans penser à la grammaire, sauf dans des cas tout à fait exceptionnels.

Au surplus, chacun de nous connaît des personnes qui ne savent plus ou n'ont jamais su la grammaire et dont l'orthographe ferait honneur à nos anciens élèves. Naguère, l'honorable corporation des maires de Paris comprenait une personnalité fort intelligente de cette catégorie.

C'est que notre mémoire a enregistré non pas l'unique forme des mots qui figure au dictionnaire, mais toutes celles que leur imposent le genre, le nombre, la personne, le temps et le mode. Chacune de ces formes est, dans notre mémoire, comme un mot spécial qui vient sous la plume rapidement et sûrement. Ne vient-elle pas aussi sûrement et plus rapidement encore à la bouche quand nous parlons? Nous arrêtons-nous en causant pour chercher si un verbe est au subjonctif et pour trouver un complément direct avant d'oser dire : La lettre que j'ai écrite n'a pas été remise.

Récemment j'observais un groupe d'élèves qui écrivaient un texte renfermant l'expression : *sans qu'il s'en doute*. La plupart écrivirent rapidement, sans hésitation, sans réflexion et sans faute. Ils savaient. Quelques-uns levèrent la plume, réfléchirent et se trompèrent. La grammaire d'un enfant de douze ans est, en effet, de peu de ressources pour l'interprétation exacte d'une semblable expression.

On met donc l'orthographe de règles comme celle d'usage. Mais comment l'apprend-on?

Remarquons d'abord que l'une comme l'autre, pour être réellement utiles, doivent être automatiques. De même que votre main écrit exactement le mot *immunité* sans que vous soyez obligé de compter au passage la douzaine d'éléments si ressemblants du mot, il faut qu'elle arrive à écrire sans réflexions ni volontés spéciales les expressions citées plus haut ou d'autres, exactement comme elle écrit les mots dits d'usage.[1]

---

1. La mémoire musculaire de la main joue un rôle de premier ordre dans

La méthode d'étude de l'orthographe d'usage vaut donc pour celle de règles. Soutenir le contraire, serait interdire en classe l'emploi de formes écrites et même orales dont les connaissances grammaticales actuelles de l'enfant ne pourraient rendre compte. Que sont donc ces connaissances chez un enfant de neuf ans ? Et quel abîme entre ce savoir débile et l'orthographe du même âge déjà intéressante et ferme !

Est-ce à dire que nous conseillions de négliger l'étude de la grammaire ? Non, à coup sûr. Cette étude, faite avec intelligence, permet à l'élève de mieux saisir le sens d'un texte par l'analyse des mots, des membres de phrase et de leur rôle. Elle rend compte des flexions des mots variables et alors est loin d'être inutile à l'étude de leur orthographe [1].

Quand on apprend à monter sur une bicyclette, on s'exerce à incliner le guidon du côté où l'on penche. La physique nous dit que ce mouvement a pour but de permettre à la verticale passant par le centre de gravité du système cycle-cycliste, de tomber sur l'étroite base de sustentation créée par les points de contact des roues avec le sol. On est fier de ce savoir, mais il a peu servi à tenir l'équilibre.

Il en va de même pour la grammaire qui vérifie, après coup, la correction de l'orthographe des mots dont elle régit la forme.

*
* *

Sous quel aspect, typographique ou manuscrit, doivent se présenter les phrases à étudier ? En d'autres termes, quel outil doit-on préférer du livre ou du tableau noir ?

Nous préconisons sans hésiter l'emploi du livre.

En effet, le profit de l'enseignement qui vient d'être exposé est double : connaissance de la forme des mots, des expres-

---

la connaissance de l'orthographe. Si nous fermons les yeux, en écrivant, notre orthographe n'en sera pas sensiblement affectée. J'ai eu entre les mains des autographes d'Augustin Thierry et de Javal aveugles, l'orthographe était correcte.

1. Remarquons que, traditionnellement, l'étude des verbes irréguliers se fait par la méthode que nous exposons. L'élève étudie la conjugaison en lisant et en épelant mentalement les différentes formes du verbe, puis il récite sa leçon en épelant à nouveau et enfin il écrit.

sions, etc., et acquisition par l'œil de la faculté de voir instantanément, inconsciemment les mots tels qu'ils sont écrits.

Or, nous voulons que cette faculté acquise à l'École serve dans la vie à améliorer l'orthographe de l'ex-écolier par la perception de formes correctes. Où donc les rencontrera-t-il? sinon dans le livre ou le journal, c'est-à-dire sous l'aspect typographique. C'est donc la typographie qui doit être préférée pour la culture de la vision. C'est l'habitude de voir exactement le mot imprimé, toujours correct, qu'il faut faire contracter à l'enfant. Le livre de lecture qui offre un arsenal inépuisable de ces mots est l'outil par excellence de la méthode.

L'épellation du mot doit-elle être collective ou individuelle? La chose est sans grande importance si l'épellation est active, attentive, si tous les élèves *voient* le mot et les lettres qui le constituent. Mais, qu'on y prenne garde, l'épellation se prête à la paresse d'esprit. Elle peut être une copie orale, lettre à lettre, où le mot se dissout et n'apparaît plus. Elle est alors sans intérêt, sans portée ni profit.

Au surplus, les maîtres qui adopteront la méthode doivent être avertis qu'elle exige une grande activité d'esprit et la volonté d'obliger tous les élèves à une attention soutenue. Elle n'est pas tellement parfaite en soi qu'elle opère par simple action de présence. La chimie connaît de ces actions. Mais l'éducation, qui met en jeu des milieux réagissants autrement complexes que ceux de la chimie, n'a confiance que dans les méthodes où l'activité de l'esprit du maître crée et maintient semblable activité chez les élèves.

J. Baudrillard.

Une Institutrice en Pays envahi.

Récits de l'Invasion.

Après avoir connu l'ivresse des premiers jours de guerre, nous apprîmes la retraite de nos armées et, le 25 août 1914, à six heures du matin, deux collègues et moi, la mort dans l'âme, nous regardions, à travers nos persiennes closes, le défilé en bon ordre de troupes allemandes venant de la chaîne de montagnes qui sépare S... de la vallée de C.... Peu de temps après, un soldat frappait à notre porte et nous demandait les clefs de l'école ménagère : les envahisseurs préparaient leur cantonnement. En même temps, un tambour parcourait les rues, accompagné d'un sergent de ville de la commune, criant la communication du commandant de place.

« De bons traitements sont assurés aux habitants de la ville à condition qu'ils reçoivent bien les soldats et ne tirent pas sur eux! »

Vers neuf heures du matin, nous entendons un premier coup de canon, suivi de beaucoup d'autres. Le bombardement a duré toute la journée. Nous nous étions réfugiées à la cave avec nos enfants et vivions dans une angoisse indescriptible, percevant le bruit infernal du dehors : canons, fusils, cris des hommes, plaintes déchirantes des blessés, piaffement des chevaux, etc. A quatre heures du soir, tout ce bruit s'est enfin apaisé. Nous sommes sorties de la cave. Une cinquantaine de soldats avaient envahi la maison, ils réclamaient du café, et apportaient de la viande à cuire. Nous ne savions où donner de la tête au milieu de tout ce monde et de cette confusion de langages, et c'est en tremblant que nous nous acquittions du travail qu'ils réclamaient. Ajoutez à cela la lueur de l'incendie allumé dans plusieurs

quartiers de la ville, et vous aurez une idée de l'épouvantable horreur du moment. Ces misérables essayaient de nous faire comprendre que c'était par mesure de représailles qu'un tel incendie avait été allumé; les habitants avaient, d'après leurs dires, tiré sur eux. Nous avons appris le lendemain que trois civils avaient été fusillés sous ce prétexte et plusieurs autres menacés. D'ailleurs, l'accusation était fausse. Ils nous disaient aussi que c'étaient les Français qui avaient déclaré la guerre. Méfiants, ils nous faisaient goûter, avant eux, la boisson que nous avions préparée.

Dans la soirée, la maison se trouvait de plus en plus envahie, la perspective de passer une nuit au milieu de toute cette soldatesque nous effrayait; et nous sommes allées à l'école où était installé un hôpital temporaire. Nous y avons passé une nuit atroce. Une quarantaine de personnes s'y étaient réfugiées pour la même raison. Nous tenions dans deux petites pièces. Tout près, les salles de classe étaient remplies de blessés de la journée qui avait coûté cher à nos ennemis. On en comptait environ 600, rien qu'à l'école, il y en avait partout, même dans les couloirs où ils étaient couchés par terre. Une centaine de blessés français, qui n'avaient pas été évacués à temps, avaient été mis sur de la paille, dans le préau de l'école. Pendant quelques jours, ils ont été soignés par un major français et une infirmière, puis ils ont été emmenés prisonniers.

Le lendemain de cette terrible journée, nous avons regagné notre appartement. Il était rempli de soldats. Partout se trouvaient des bouteilles vides. Il avait dû y avoir une beuverie épouvantable durant toute la nuit. Notre cave avait été pillée. Les soldats, nous voyant réintégrer notre domicile, évacuèrent peu à peu la maison. Il en est resté une dizaine qui se sont installés dans nos chambres à coucher, ne nous laissant que la cuisine et la salle à manger. C'est là que nous couchions sur des matelas. Cette situation a duré jusqu'au 30 août, après quoi les soldats ont quitté la maison pour avancer, ont-ils dit.

Le pillage avait été organisé de suite, dans les logements abandonnés, dans les cafés. Partout, des bouteilles vides. En face de notre demeure, un magasin de bicyclettes avait été pillé avant d'être incendié. Dans tous les coins, sur le bord des

trottoirs, on voyait des roues, des guidons, des pédales et autres accessoires. Nous avons eu dans notre logement une belle machine neuve, apportée par un soldat qui l'y a abandonnée à son départ. Ils s'en sont emparés ensuite au moment où ils ont réquisitionné toutes les bicyclettes du pays.

Le commandant de place était réputé pour sa sévérité. Il avait demandé au Maire qu'il le renseignât [illegible] ce qui se passerait dans la commune, et plusieurs fois le Maire a failli être fusillé ; toutes sortes de prétextes étaient donnés : un civil avait tiré sur les soldats, on avait trouvé des armes et des balles dans une maison, et mille choses semblables ; le [illegible] et le curé ont été emmenés devant les troupes allemandes lors d'un combat à La P...

Pendant plusieurs jours, ce commandant a fait cerner la maison de M. F..., limonadier, prétendant qu'[illegible] se trouvait caché, et qu'il renseignait les Français. Le [illegible] de la mairie a été emprisonné pour la même raison.

Les hommes, à l'arrivée des Allemands, avaient dû se rendre à l'église où ils ont été enfermés pendant trois jours. Leur famille leur portait à manger.

Pendant trois jours également, les boulangers n'ont pu faire de pain. Ils ont repris leur travail ensuite. On faisait queue à leur porte, mais il était encore possible de [illegible].

Cette situation a duré jusqu'au 11 septembre. On n'avait comme nouvelles que celles apportées par les soldats. Ils disaient : « Dans quinze jours nous serons à Paris ; nous avançons sur Épinal. Il se livre des combats terribles et il y a des morts en quantité, de part et d'autre ». Nous voyions passer de nombreux convois de blessés, la nuit et le jour ; ils regagnaient la frontière par les cols de Saales et du Chaume. Nous ne perdions pas courage, car nous entendions toujours le grondement du canon, qui ne paraissait pas s'éloigner, et la conclusion que nous en tirions nous ranimait. Pendant la journée, nous faisions la récolte des jardins, et nous cherchions à conserver, en prévision de l'hiver, toutes sortes de légumes et de fruits. La fabrication de ces conserves absorbait une grande partie de notre temps.

Enfin, des mouvements se produisent. Les soldats ont l'air soucieux. On évacue en toute hâte les blessés. Puis des troupes

passent; elles prennent le chemin de C.... Elles deviennent de plus en plus nombreuses, elles sont suivies de canons, de cuisines roulantes, de convois de toute sorte. Ce défilé ne discontinue pas, la nuit, le jour, on se presse; les ordres sont criés, rageurs. Enfin, le samedi 13 septembre dans l'après-midi, ce mouvement cesse et S... retombe dans un calme relatif.

Nous avions assisté à ce défilé avec émotion. Après avoir cru tout d'abord à du renfort, nous nous étions rendu compte que c'était une retraite et notre contentement était grand. Il ne fallait pas le laisser voir cependant. Quand nous nous sommes crus seuls dans la ville, nous avons pu enfin échanger nos réflexions et entendre les on-dit : « Les Français étaient à M...! on les attendait d'un moment à l'autre. On tenait enfin les Allemands, ils avaient été battus d'une façon magistrale. Une patrouille française était arrivée jusqu'à la gendarmerie. Des personnes de..., la famille M... qui s'était enfuie devant les Allemands le 24 août, revenait en voiture, mais elle avait été poursuivie par quelques soldats restés encore à S... et était repartie. » Bref les langues allaient bon train. Et on attendait toujours les Français! Vers huit heures du soir, nous essayons de percer, à travers les jalousies des fenêtres, la nuit très profonde. Nous entendions des pas nombreux, mais pas un mot. Était-ce des Allemands, était-ce des Français? Nous nous le demandions avec anxiété. Ils s'approchent de la maison, se rangent sur le trottoir; notre cœur bat plus vite; nous n'osons parler, et nous ne distinguons toujours rien par cette nuit profonde. Enfin, nous demandons par la fenêtre : « Des Français? » Pour toute réponse des képis s'agitent. Je ne crois pas avoir éprouvé souvent semblable joie. Les Français! C'était la délivrance, la victoire, la possibilité d'avoir des nouvelles, c'était le salut! Nous sortons et allons leur demander ce qu'ils font. « Nous les attendons », disent-ils. Puis, ils nous conseillent de rentrer par mesure de prudence. Avec quelle impatience nous avons attendu le jour! A cinq heures du matin, nous étions dans la rue, voulant recevoir dignement nos sauveurs. Nous leur offrions tout ce dont nous disposions, vin, café, lait, pommes. Et cette distribution était accompagnée de questions : « Enfin, vous voilà! Est-ce que cela va en France? N'y a-t-il pas trop de pertes? » Et eux de nous dire : « Ne vous

ont-ils pas fait trop de mal? En ont-ils fusillé beaucoup d'entre vous? Avez-vous eu à manger? » Tout à coup, une balle siffle et arrive dans le couloir de la maison, traversant une fenêtre. Nous rentrons vivement. On entend des coups de canon, d'autres balles. Nous nous sauvons à la cave, et nous y avons vécu une journée semblable à celle du 25 août. Toutefois, nous étions plus courageuses, car nous supposions qu'après ce combat, les Français maîtres enfin, s'installeraient définitivement chez nous. Quelle déception le soir! Les Boches avaient repris possession de la ville.

Un grand nombre de soldats sont venus alors loger dans la maison. C'étaient des hommes venus de différentes régions de l'Allemagne. Ils n'avaient pas l'air brave, il y avait des attaques fréquentes et ils avaient très peur en s'y rendant.

L'impression laissée de ce moment est qu'ils pensaient être repoussés; ils faisaient leurs préparatifs de départ dès que l'on entendait le canon, ce qui arrivait souvent à cette époque. Nous vivions la plus grande partie de nos journées à la cave. Nous y avons couché pendant quinze jours. Il y a eu de forts bombardements durant cette quinzaine, et nous étions chaque fois déçues en sortant de la cave, car les Allemands étaient toujours là.

Petit à petit, nous nous habituons à cette triste vie; nous regardons les obus éclater sur les côtés, au nord et au sud de la maison. Mais nous n'osons pas défendre aux soldats de piller. Ils prenaient tout ce qu'ils pouvaient un peu partout. La bicyclette de mon mari a disparu sans que je m'en aperçoive; les meilleures pièces de celle d'un collègue, M. P..., ont été enlevées également. Ils s'introduisaient dans notre logement comme chez eux, nous demandant de la lumière, du savon, des légumes, toutes sortes de choses. Nous avons remarqué le peu d'ordre qui régnait dans ce régiment. Les hommes étaient logés un peu partout, où bon leur semblait. Ils volaient dans les jardins, ils ont arraché nos pommes de terre.

Ils avaient avec eux une femme qui se disait infirmière. Elle portait des habits d'homme en dessous de ses vêtements de femme : on le voyait lorsqu'elle allait à cheval. Elle avait à la taille un ceinturon avec revolver et cartouchière, et sur la tête un voile noir. Elle s'était installée à l'hôpital, avait exigé les

clefs et faisait main-basse sur les provisions, conserves de légumes, d'œufs. De plus, accompagnée des officiers, elle se rendait dans les maisons de bonne apparence et y dérobait les objets de valeur qui lui plaisaient. Elle est allée commander un costume chez une couturière en lui disant : « Vous me ferez ce costume pour telle date et vous ne serez pas payée. » Elle a fait réquisitionner des machines à coudre pour confectionner à l'hôpital du linge pour les blessés, disait-elle.

Une chose très triste à laquelle nous avons assisté aussi après le 13 septembre, c'est le pillage de la cave d'un marchand de vins. Les soldats en sortaient ivres, chargés de bouteilles qu'ils versaient ou cassaient dans la rue. L'odeur du vin se répandait dans tout le quartier.

A ce moment, on vendait encore du pain, mais les habitants étaient rationnés déjà, et c'était une queue interminable à la porte des boulangeries. Le lait diminuait. Les denrées alimentaires commençaient à faire défaut.

Une chose dont nous avons été fort privée, c'est la lumière. L'usine électrique avait été endommagée par le bombardement. Nous pûmes tout d'abord nous procurer du pétrole, mais il se fit de plus en plus rare et bientôt il manqua. Nous remplaçâmes la lampe à pétrole par une lampe à essence, dite lampe-pigeon, qui consomme peu. Mais ce peu fut trop encore, car l'essence ne se vendit plus. Il nous fallut trouver autre chose. Nous fîmes des veilleuses, il n'y eut plus d'huile. Alors nous imaginâmes une minuscule lampe à pétrole éclairant très peu, ne consommant presque rien, et c'est avec elle que nous passâmes nos soirées jusque dans le courant de décembre, date à laquelle les Allemands ont réparé l'usine électrique. Je n'aurais pas cru que l'on pouvait être ainsi malheureux par l'absence de lumière. On vendait bien quelques bougies, mais ce mode d'éclairage était trop coûteux.

Notre vie était donc attristée par de multiples soucis se rapportant à la vie matérielle et par d'autres, non moins nombreux, d'ordre moral. Nous conservions malgré tout l'espoir d'être bientôt délivrés.

Un dimanche du commencement d'octobre, les soldats nous annoncent qu'ils partent et qu'ils seront remplacés par des

troupes bavaroises. Ils ajoutent que, jusqu'alors, nous n'avons pas connu la guerre, mais que les Bavarois sont très méchants et qu'ils nous feront du mal. Aussi nous nous épouvantions.

Bientôt nous remarquons chez ces nouveaux soldats, une organisation meilleure. Les hommes sont casernés dans les écoles. Seuls les officiers et quelques sous-officiers logent en ville. Il font des travaux de défense autour de S..., ils se rendent aux tranchées un jour sur deux, ils semblent installés définitivement dans le pays et s'attendent de moins en moins à être repoussés.

Les attaques ne sont plus fréquentes. Nous menons nous-mêmes une vie régulière. Le matin, nous donnons dans notre appartement des leçons aux enfants du quartier qui veulent bien venir chez nous. Nous en avons peu, les parents craignent les accidents, et puis nous ne disposons que de peu de place. L'après-midi, nous faisons des vêtements chauds à nos enfants. Nos ressources sont minimes. Nous taillons, dans de vieux costumes d'hommes, des vêtements d'enfants, nous tricotons des brassières, des bas; nous fabriquons des chaussons. Et ces pauvres petits ne souffrent pas du froid. Tous ces travaux demandent du temps.

Dans le courant de décembre, le ravitaillement devient de plus en plus difficile. Les denrées de première nécessité manquent : on ne vend plus de pain. Nous essayons de nous en passer pendant une quinzaine de jours, nous le remplaçons par des pommes de terre, à leur tour, elles se font rares. Nous avions une petite provision de farine, nous fabriquons une espèce de pain que nous cuisons dans le four du fourneau. Nous apprenons un jour que la vente du pain se fait à.... Pendant quelque temps, nous pouvons nous en procurer un kilogramme tous les deux jours. Enfin, le maire de S... obtient l'autorisation de faire des achats de farine, dont le paiement est exigé en or et la vente du pain est rétablie d'une façon à peu près régulière. On en manque encore quelquefois, mais cela ne dure pas. Il baisse de qualité; de blanc, il devient gris, puis noir, très noir même. Il est mauvais; cependant, à défaut d'autre, il est acheté et mangé. Quelques personnes n'arrivent pas à le digérer et elles sont très malheureuses.

La viande manqua aussi dans le courant de décembre. Les bouchers ne pouvant plus acheter de bêtes fermèrent leurs établissements.

Enfin, les Allemands se décidèrent à installer des cantines où ils vendaient les choses indipensables : sucre, sel, chocolat, café, chicorée, légumes secs, harengs, quelquefois lard fumé et saucisses, parfois aussi des oranges et des citrons.

Il y avait une soupe populaire qui était distribuée une fois par jour à 1 500 indigents.

Il était fort difficile de se procurer des pommes de terre, du lait. Celui-ci a fait défaut pendant longtemps. Le bois de chauffage a manqué également.

Il fut expressément défendu aux soldats de donner du pain aux habitants. Ils devaient en avoir moins eux-mêmes, car on n'en voyait plus traîner comme au début. Par la suite, défense leur fut faite de donner leurs restes de soupe (les enfants étaient venus jusque-là les recueillir); ces restes devaient servir à la nourriture des porcs, deux par compagnie. Cette chose était décidée, mais non appliquée lors de mon départ.

C'est aussi en décembre que Mme P..., femme d'un docteur de S..., a été mortellement blessée par une balle de schrapnell sur la route de...; elle est morte deux jours après.

A Noël, nous avons vu pour la première fois les Allemands faire le fameux pas de parade. Ils ont bien fêté cette date. Ils ont reçu des quantités de colis d'Allemagne : cigares, cigarettes, gâteaux. Le vin a été réquisitionné pour leur être distribué. Ils ont fait des arbres de Noël, ils ont chanté.

Plusieurs fois, encore, par la suite, les Allemands sont venus, en réquisition, visiter les caves pour y trouver du vin.

Les compagnies se rendaient aux tranchées régulièrement. Celles qui se trouvaient à S... le dimanche allaient aux offices religieux. Un groupe de catholiques allait, en ordre, fusil sur l'épaule à la messe dite par un prêtre, qui arrivait tous les dimanches et qui faisait un sermon. Le service terminé, ce groupe était aussitôt remplacé par un autre de protestants. L'office protestant se disait aussi à l'église.

En janvier, une nouvelle mort nous a bien peinés, celle d'un enfant de quatorze ans. Il glissait près de l'école, a été aperçu

des Français qui, le prenant sans doute pour un soldat, ont tiré et l'ont atteint, il est mort presque aussitôt.

Dans les mêmes moments, nos soldats ont tué un Allemand qui traversait la cour de l'école. Depuis les Boches ont longé un mur qu'ils avaient rehaussé à l'aide de sacs de terre.

Ces sacs et beaucoup d'autres étaient fabriqués par une équipe de couturières réquisitionnées à cet effet. Elles ont aussi confectionné de nombreux vêtements blancs, ainsi que des enveloppes de casques. L'étoffe nécessaire provenait des usines qui étaient pillées à fond. Journellement, pendant très longtemps, des camions automobiles ont emmené en Allemagne tout ce qui pouvait se transporter, étoffes, filés, cotons, cuirs, pièces de machines, etc. Ils étaient surnommés les auto-voleurs.

C'est aussi dans le courant de janvier que les soldats ont amené, pour les enterrer à S., un assez grand nombre de morts français. Ils les transportaient par charrettes, dans lesquelles les cadavres étaient jetés pêle-mêle. Quelques personnes de S... suivaient en pleurant ces tristes convois et les accompagnaient jusqu'au cimetière où les morts étaient déposés en attendant qu'on puisse creuser la terre gelée pour les enterrer. Combien redoutaient, en assistant à cette inhumation si triste, de reconnaître, parmi ces morts, un être cher!

Des civils les ont enterrés. Ils ont trouvé sur eux des journaux de France : un numéro du *Matin* et un du *Petit Parisien*. Ces journaux étaient vieux déjà, mais pour nous ils contenaient des nouvelles fraîches. On se les passait en cachette. Ils étaient lus et commentés pieusement. Des nouvelles de France! C'était tout pour nous! Nous avons lu aussi fin mars un journal du 1er janvier, numéro du *Matin*.

C'est tout ce que nous avions comme nouvelles. Et cette privation était bien cruelle! Ne rien savoir des nôtres qui faisaient leur devoir et que nous sentions si inquiets à notre sujet! Ne rien savoir de ce qui se passait dans notre cher pays! Nous essayions bien de traduire quelques passages des journaux allemands, mais nous étions peu crédules. De temps à autre, le bruit se propageait qu'ils avaient remporté une victoire sur les Russes; ce bruit prenait corps, et se traduisait par des sonneries de cloches et des chants d'ensemble dans les rues et sur les places. Nous

fermions nos fenêtres pour ne pas entendre; nous voulions douter de la nouvelle.

Quelquefois, rarement, une personne plus heureuse que les autres avait communication d'une lettre de France! Combien nous enviions son sort! Beaucoup ont essayé d'écrire, le commandant ayant promis d'envoyer les lettres, mais la chose n'a jamais abouti.

En mars, les Allemands ont réquisitionné le cuivre, ont visité à fond les maisons, se sont emparés de toutes les machines à coudre, des bicyclettes, du vin qu'ils ont pu trouver encore; ils ont aussi désinfecté les caves.

Tous les hommes valides de seize à cinquante ans étaient soumis à un appel journalier qui avait lieu à deux heures, et de temps à autre, à une visite. Parmi eux, il y en avait qui devaient s'acquitter de différents travaux : faire des tranchées, des routes, nettoyer les rues, les classes, etc. Ceux qui ne voulaient pas faire le travail désigné étaient tenus de payer leur journée à raison de deux francs.

Nos journées s'écoulaient, tristes et monotones. Nous avions cependant du travail; le matin les leçons, la cuisine qui prenait beaucoup de temps, car il fallait calculer pour que la nourriture soit substantielle, avec un minimum de dépenses; le soir, les travaux de couture, raccommodage, confection de vêtements, sans compter l'entretien de la maison. Parfois encore, des soldats nous demandaient de leur cuire un morceau de viande, quelque légume. Nous le faisions; mais nous ne fournissions plus que le bois, ce qui formait un contraste avec le début où ils ne nous apportaient que la viande et où nous donnions graisse, sel, légumes et assaisonnements.

Il y avait des misères à S.... Un jour, nous avons surpris une conversation d'enfants qui, près de notre porte, attendaient pour recueillir dans leurs pots, les restes que les soldats leur donnaient. « Je voudrais bien recevoir une balle, disait un garçonnet de onze ans, cela ne me ferait rien de mourir. » Étonnées, nous lui demandons pourquoi il parle ainsi : « Nous sommes cinq enfants, dit-il, j'ai un petit frère depuis ce matin, et, si je mourais, cela ferait pour maman un de moins à nourrir. » Là-dessus, nous le questionnons. Sa mère ne devait manger, ce même jour, que les

restes mendiés auprès des soldats; les enfants auraient, eux, la soupe populaire!

Par contre, d'autres personnes trouvaient à gagner quelque argent, en lavant le linge des soldats; cela les aidait à vivre, elles pouvaient compléter par des achats ce qui manquait à la soupe populaire.

Enfin, un jour, une nouvelle s'est propagée, on parlait d'un convoi d'évacués. Grand émoi dans la ville! D'abord, tout le monde aurait désiré partir, mais quitter S..., c'était abandonner aux Allemands tout ce qu'on ne pouvait emporter : linge, mobilier, souvenirs de toute sorte, c'était la ruine pour beaucoup. De plus, la belle saison arrivait, et on l'avait attendue, espérant une délivrance, qui, on le comptait bien, ne se ferait plus désirer longtemps. Beaucoup voulurent donc patienter, c'est pourquoi une centaine de volontaires seulement se firent inscrire. Cela ne faisait pas le compte des Allemands qui en voulaient 500. Ils en ont inscrit 400 d'office, et l'on fit des préparatifs de départs.

Après bien des difficultés, je me suis vue au nombre des évacués, avec quelle joie! laissant toutefois des regrets puisque plusieurs de mes amies et collègues étaient retenues comme fonctionnaires.

A notre départ, les habitants restants avaient bien mal au cœur, mais le courage et l'espoir ne les abandonnaient pas. Ils nous avaient chargés de commissions pour les leurs; commissions dont je me suis acquittée de grand cœur. Il avait été défendu d'emporter de l'or et des correspondances. Le voyage s'est effectué dans d'excellentes conditions, nous avons eu la chance de ne pas séjourner en Allemagne. Nous avons reçu en Suisse un accueil des plus chaleureux, et nous sommes arrivés à Annemasse au bout de deux jours. Là, toute tremblante, craignant d'apprendre de mauvaises nouvelles, je me suis dirigée sur Paris où j'ai pu me mettre en communication avec tous les miens, parents et amis.

Ce voyage, cette arrivée sur la terre de France, laissent en moi un souvenir inoubliable. Ces instants ne se traduisent pas!

Souhaitons revoir bientôt ce pauvre S..., et retrouver ses habitants en bonne santé, malgré tant de souffrances et de privations.

Sur le « Vieil Armand ».

Lettre d'un Inspecteur primaire.

Donc le 15, à cinq heures du matin, je suis réveillé par des coups de fusil, peu nourris, mais persistants. La mitrailleuse de la section à ma gauche tirait aussi quelques coups. Je me lève, et je lance deux ou trois fusées éclairantes dans cette direction.

Tout à coup, des grenades commencent à éclater un peu partout. Tout le monde bondit aux créneaux. Le brouillard devient subitement tout rouge, et une fumée puante roule sur la tranchée et les boyaux. Fusée rouge. Je quitte la tranchée, je prends un boyau pour aller surveiller la droite de mon secteur. Je n'ai pas fait dix pas que je vois tomber à mes pieds un de mes hommes qui arrivait en criant : « Les voilà ». L'homme a les jambes criblées d'éclats de grenade. Mes autres sentinelles de droite passent en courant. Je les rassemble près du poste de commandement, et leur ordonne de faire un barrage de sacs à terre....

A gauche et à droite, les Allemands ont envahi nos tranchées; l'auteur et ses compagnons — 35 fusils — demeurent isolés; l'ouvrage français forme un Λ majuscule dont ils occupent l'extrême pointe.

La contre-attaque ne saurait tarder. Les chasseurs vont marcher, sans doute.

Notre artillerie ouvre le feu; un peu tard, malheureusement. Elle crible les fortins boches, barre l'espace, au nord, entre leur tranchée et la nôtre. Les 220 tombent à 5 mètres de notre tranchée, tout vole en miettes; les rondins, les pierres, la terre retombent dans la tranchée déjà à demi comblée par endroits. Quelle chance d'avoir des casques! Le marmitage cesse; mais l'attaque d'infanterie ne commence pas. Tout devient silencieux.

Oh! ce silence, à peine coupé par une grenade lointaine de temps à autre! Pendant vingt-quatre heures, nous allons subir ce supplice, de ne rien savoir, de ne rien voir, de ne rien entendre, de ne pouvoir fixer la progression du boche, la position des nôtres, la largeur de la coupure et nos chances de percer.

On surveille, l'arme prête, tout en criblant de grenades l'espace élevé, derrière la tranchée. On panse les blessés, on abrite les morts. Ce pauvre M... a recu une grenade entre les pieds; il a les jambes criblées d'éclats. Un de mes hommes a un poignet cassé; deux autres ont été étouffés par l'écroulement d'un abri, et respirent à peine. Trente hommes demeurent, dans un bout de tranchée de 120 mètres de long, sur 1 m. 50 de large! Tandis que les boches ont pris tout le saillant, sur 100, 200, 300 mètres, peut-être, en tout sens.

On se concerte. Un tuyau circule : la contre-attaque aura lieu à treize heures. C'est M. A... qui l'a dit. Mais a-t-il pu seulement repasser, en nous quittant? C'est à ce moment que la liaison a été coupée. Nos deux brancardiers, qui ont réussi à rejoindre une minute plus tôt, ont vu les boches derrière eux. Si A... était pris ou tué, qui saurait que nous sommes ici et que nous tenons? Et qui songerait à nous dégager? Hélas! c'est pourtant bien vraisemblable. A treize heures, rien.

Cependant, la journée ne se passera pas, ne peut se passer sans contre-attaque. Il est de principe que celle-ci a d'autant plus de chances de réussir qu'elle est plus rapide. Elle a déjà bien tardé. Manquerait-on de forces? Possible : A... nous a appris que le capitaine de la 18e compagnie de réserve a été tué; que le commandant est peut-être prisonnier, ou peu s'en faut. Si la réserve a été engagée, il y a donc eu tentative de contre-attaque. A-t-elle échoué?

Il faut se résigner à ignorer.

On recense les vivres. Il y a deux jours de vivres de réserve dans les sacs. Mais rien à boire : l'attaque a eu lieu avant le retour des hommes de corvée de café. Nous avons, à la popote, un litre de café, un demi-litre de vin, un fond de litre d'eau, un peu de kümmel et d'eau-de-vie. Et les blessés commencent à se plaindre de la soif. Ce sera dur!

On se repose, on organise la surveillance pour ménager les

forces des hommes. Personne ne parle; le silence extérieur nous gagne tous. Le capitaine est soucieux, sombre, lui si calme à l'ordinaire. G... a reçu une boîte de mitraille sur l'épaule. Il est assourdi, asphyxié, blessé à la main, à l'épaule, à la poitrine; il est plein de courage quand même et retourne à son poste.

Je me tiens dans la tranchée ; j'écoute aux barrages où rien ne s'entend, je cherche à voir au périscope, par-dessus le parapet, mais rien ne se montre. Je fais placer un voyant blanc pour marquer à l'artillerie la limite de notre ligne. Comme cela se fait en vue des fortins boches, les grenades tombent par six ou huit à la fois. Mes hommes sont admirables : deux tirent à répitition dans la direction des boches; deux autres attachent le fanion, pendant que nous lançons des grenades. Pas un blessé dans ce groupe, par un hasard extraordinaire.

Puis c'est le silence jusqu'à la nuit.

* * *

Nuit du 15 au 16 octobre. — Ce que fut cette nuit, il est aisé de l'imaginer, en apparence. Mais ce qu'on ne peut se figurer assez fortement, c'est la somme d'angoisses et la tension nerveuse qui nous ont tenus éveillés jusqu'au jour.

Il fallait s'attendre à ce que les boches de la tranchée du bas, d'accord avec ceux qui circulaient librement dans les boyaux et sur le terrain derrière nous, tentent un coup décisif pour nous réduire. C'était facile : une fusillade d'en bas nous attirant aux créneaux, ceux d'en haut n'avaient qu'à nous arroser de grenades et à se glisser en rampant jusqu'au-dessus de nos têtes pour nous tuer jusqu'au dernier. Si nous rentrions sous les abris, alors les boches sautaient dans la tranchée, et nous étions pris dans nos souricières. A chaque instant, à toute grenade éclatant à proximité, j'ai pensé à cette attaque finale, dont je croyais sentir se déclancher le premier coup. Au clair de lune, grimpant au-dessus du parapet, j'ai essayé de voir, dans le fouillis des fils de fer, des arbres abattus, des blocs brisés, et de distinguer si l'ennemi ne se glissait pas là-dedans pour nous surprendre. Toute la nuit, les sentinelles des barrages tendirent l'oreille, sans rien entendre de suspect.

On se partageait le repos. Dans l'abri du capitaine, on s'asseyait autour de la table, ou dans la sape de bombardement, où les blessés, épuisés, ne geignaient même plus. J'ai reposé, assis sur une marche de la chambre, la tête, ou plutôt le casque appuyé à un rondin.

Toutes les demi-heures, les 65 et les 75 envoyaient quelques obus, pour troubler le travail des boches, leurs blessés beuglaient derrière nous.

C'est sans doute à ces obus que nous devons de n'avoir pas été attaqués.

Mais que faisaient les nôtres? Où étaient-ils? A l'observation des fusées, il semblait bien qu'ils tenaient encore, à 50, peut-être 100 mètres, le bout de la tranchée de pierres, espèce d'axe de la position. Le silence presque complet dans cette direction devenait déconcertant. Rassurant aussi, sans doute : tout dans cette situation paradoxale pouvait être favorable ou dangereux. Évidemment, on avait attendu, pour contre-attaquer, l'arrivée de réserves de la vallée; on réglait la coordination des actions, la liaison avec l'artillerie, les mille détails matériels d'une attaque. Plus cela durait, plus on avait de chances d'être prêts, et de réussir. Mais nous? Serions-nous encore là au moment de l'attaque? Si nous avions perdu alors notre position, c'était un atout de moins dans le jeu du commandement.

Au petit jour, sûrement, il y aurait quelque chose. C'est l'heure classique pour les surprises; on l'avait senti la veille.

Mais le jour parut, sans que rien ne bougeât. Le canon, même, ne tirait plus.



Journée du 16 octobre. — Silence, toujours. La contre-attaque tarde. On recense les vivres, la boisson. Il nous reste un demi-litre de vin, autant de café, un peu d'eau. On suce du sucre en poudre humecté d'alcool de menthe. Je finis mon citron et je garde les pépins dans la bouche, pour tromper la soif. Nos blessés gémissent, mais ne récriminent pas.

Les hommes sont calmes. Ils n'espèrent plus être délivrés, et se résignent. Il y en a qui changent de linge, font leur sac, pré-

parent leurs musettes. Tout cela sans hâte, sans fièvre. Je leur expose les raisons d'avoir confiance. Ils les connaissent aussi bien que moi, mais écoutent quand même avec plaisir.

Il faut tâcher de rétablir une liaison. Les signaux se sont montrés insuffisants. Le capitaine et moi, nous convenons d'essayer de lancer un message; puis nous essaierons des cris; enfin des feux de salve.

Lancer un message. Mais comment? Quel est le tracé exact de la ligne à notre gauche? Je le détermine à la boussole, d'après le plan que nous possédons. Quelle est la largeur de la coupure? Ici, aucun indice. Une pierre risque de tomber trop court. Je pense au fusil lance-fusées.

J'envoie d'abord, très bas, une fusée éclairante, dans la direction des territoriaux. Elle va loin, au moins 100 mètres, éclaire bien, et retombe du côté français. J'avais écrit le numéro de la compagnie sur la soie du parachute, songera-t-on à le ramasser?

Rien ne vient montrer qu'on l'ait fait. Il faut essayer autre chose.

Je vide une autre fusée de sa composition éclairante que je remplace par un billet où le capitaine signale notre présence.

Je découpe le parachute en petites languettes, dont je forme une queue de cerf-volant. Le tube de cuivre de la fusée, lesté, muni de sa queue de soie blanche, ne peut manquer de tomber dans nos lignes et d'être remarqué.

Je tire... le système marche bien; je vois filer la queue blanche à bonne distance.

Rien. J'ai su plus tard que les territoriaux ont vu notre signal, et n'ont pas été assez avisés pour le ramasser.

On va se décider à essayer des cris.

Il est neuf heures.

Un coup de canon, un ronflement.... C'est un 220; il passe au-dessus de nous, et va écraser un fortin boche, à 10 mètres de mon saillant. Nous n'avons que le temps de nous garer de l'avalanche de débris; un bout de rail, coupé net, tombe à mes pieds.

Aussitôt, le bombardement commence, formidable. Les 75 craquent de tous côtés; les 65 éclatent sec dans le ravin. Les 220, avec le vacarme d'un express, grondent, et tout tremble de leur chute.

Nous sommes vingt dans la sape, serrés au delà du possible, sans pouvoir bouger un pied ou une main. Les obus tombent dans mon secteur, sans interruption. Chaque coup fait comme une sorte de « han » de forgeron, et l'explosion semble rebondir. Tout croule autour de nous. Pourvu que l'abri ne reçoive rien! Nous serions murés dans la sape!

Cinq ou six hommes accourent, affolés : le principal abri de bombardement est coupé en deux par un obus, on en garde un ou deux; les autres se répartissent dans les autres abris. La tranchée est comblée à plusieurs endroits, les boyaux sont pleins de rondins en charpie.

Le bombardement dure. Une heure, une heure et demie.... Pourtant, j'ai l'impression qu'on nous ménage un peu; à en juger par les explosions plus éloignées, le marmitage doit être formidable sur la crête. Mais, à chaque instant, nous attendons le coup qui va nous enfouir.

A onze heures, le bombardement se ralentit. Il n'y a plus que les boches qui tirent. Leurs 77 passent en sifflant au ras du parapet et tombent à 20 mètres derrière nous. Impossible de bouger!

La contre-attaque est-elle commencée? Aucun bruit, aucun coup de fusil, aucune grenade. Pourtant, après une telle préparation, le moment est bon.

Les obus boches s'arrêtent. On commence à se décaler pour sortir péniblement du trou. J'arrive à la porte, quand surgit devant moi un chasseur du 15e sans fusil, sa baïonnette d'une main, un couteau de l'autre. On saute sur lui, on l'embrasse, on crie : vivent les chasseurs! c'est la délivrance.

Pas encore, c'est un isolé; il a perdu sa section dans l'assaut, il ne sait où il est. Mais il annonce que le principal fortin boche est pris.

Vite, des volontaires partent des deux côtés, avec des grenades. A droite, on démolit la barrière de sacs, on se glisse, sous les décombres, parmi les cadavres boches hachés par les obus, et on rejoint les chasseurs.

Ils sont admirables : debout sur la crête, sans aucun abri, ils avancent vers les ouvrages boches. Ils ne sont pas plus de trente, et n'ont plus de grenades. Je leur en envoie 1 500, et ils se mettent

à cribler l'abri d'où une mitrailleuse tire sur eux. Si j'avais des hommes en nombre, nous irions je ne sais où, avec eux.

A gauche, on a chassé à la grenade les derniers boches attardés à sauver leur stock de boîtes à mitraille. On a rétabli le contact avec les territoriaux. Il est une heure après-midi.

Des équipes commencent à déblayer, pour qu'on puisse enlever les blessés. On se compte, on repère l'emplacement des morts. On fait fête aux chasseurs, qui sont en sueur, débraillés, admirables.

Je fais le tour de mon secteur. Quelle destruction! La tranchée est comblée sur la moitié de sa longueur. Tout ce qui n'était pas béton de ciment a craqué; les abris de couchage sont effondrés, l'abri de bombardement inaccessible. Les boyaux couverts sont un fouillis de rondins, de sacs à terre éventrés, où on ne peut passer qu'à plat ventre. Des cadavres boches partout, horriblement déchiquetés. On fait une râfle de souvenirs.

Un soldat part à la soupe, avec son frère. Mais les boches arrosent l'arrière pour tirer sur les renforts. Un obus tue le frère; l'autre prend les marmites et les bidons, et continue parce qu'il faut d'abord que les camarades boivent et mangent. Dans la nuit, il transporte le cadavre de son frère, avec un camarade.

Le matin, il s'était avancé à 1 m. 50 du barrage de sacs boches, dans la tranchée, et, aidé d'un caporal, avait réussi à dégager deux blessés emprisonnés depuis vingt-quatre heures dans un abri écroulé. Le moindre bruit, et une pluie de grenades les tuait tous les quatre.

Il y en aurait dix à citer comme ceux-là. Nos hommes ont été étonnants de calme, de résolution, de résistance physique et morale. Tous ont compris et accepté la nécessité de tenir, sentant que la mort les armes à la main valait mieux que la captivité.

Fais lire cela aux lanceurs de canards, aux amateurs de panache, à tous ceux qui conçoivent la guerre comme un roman-feuilleton, et qui n'en sentent pas la terrible simplicité. Qu'ils viennent donc écouter, à quelques kilomètres, l'écho affaibli d'un duel de grenades, cela les guérira de faire des phrases.

. . . .

O mes morts, qui pourrissez, maintenant, dans une fosse commune, à cent pas de la tranchée où vous êtes tombés; mes blessés, qui languissez avec du fer dans tous vos membres; et vous les seize survivants de ma section, barbe de quinze jours, mains sales, ventres creux et capotes déguenillées, moi qui suis sale et sanglant comme vous, je vous admire et je vous aime. Vous êtes beaux, vous êtes seuls dignes et seuls grands.

Lettres du Front.

I

*Lettre adressée par M. N., professeur d'histoire au lycée de ***, soldat cycliste au ...e territorial, au secrétaire de la Rédaction de la « Revue pédagogique ».*

... Mes camarades continuent parfois à railler mon optimisme en m'interpellant : « Et les peaux de moutons ! Tu avais dit dans ton discours qu'on ne les reverrait plus ! » Je me suis trompé avec de plus savants et l'on porte encore les peaux de mouton, et je ne suis pas sûr qu'on ne les portera pas l'année prochaine encore.

Tant pis ! Resterions-nous là quatre ans : il faut tenir et nous tiendrons !

Je suis toujours cycliste, dans les alentours d'une de nos villes les plus saintes et les plus arrosées par le baptême perpétuel de la mitraille. (Il finira par faire oublier celui de Clovis.) On m'a proposé plusieurs fois de me faire arriver officier dans le minimum réglementaire. J'ai préféré rester dans la société de mon excellent docteur, et courir du matin au soir à travers routes, sentiers et boyaux. J'espère que l'Université ne rougira pas de moi, si elle me voit rentrer dans son sein... sans galons. J'ai eu une chance merveilleuse : j'ai échappé aux gaz, aux éclats, et aux balles qui viennent assez souvent me tenir compagnie dans mes randonnées solitaires, mais sans jamais me rencontrer. Je n'ai pas eu le moindre dommage. Deux ou trois pelles, et une insignifiante blessure à un doigt. Il n'y a pas de raison pour que cette chance ne continue pas. Le soir, dans ma paille, en première ligne, bien au chaud, et dans la société des rats, je lis,

devinez quoi? Tacite, Dante et Lamartine.... Les plus vieux sont les meilleurs. En général, nous n'aimons pas beaucoup la littérature de guerre.

II

Extraits des lettres de campagne d'Abel Dodeman, inspecteur de l'Enseignement primaire des Ardennes, tué le 5 avril 1915, en montant à l'assaut du fortin de la cote 221 près d'Étain et cité à l'Ordre du jour de l'armée.

29 août. — «... Nous rentrons à l'instant d'un court séjour aux avant-postes, en remplacement d'une compagnie du ...e partie en reconnaissance. Toujours la même vie éreintante, réveil à toute heure, repas à toutes heures; de perpétuelles alertes coupant les nuits et bouleversant l'emploi du temps, mais aucun danger réel. Nous avons passé ces jours derniers soit dans les tranchées, soit dans une ferme mise en état de défense, soit aux avant-postes, mais devant un ennemi qui ne se montre pas. N'était de temps en temps le sifflement d'un obus que nos forts lui envoient par-dessus nos têtes, on ne se douterait guère qu'une dizaine de kilomètres à peine nous séparent de lui. Nous sommes d'ailleurs favorisés d'un temps magnifique qui rend moins pénibles les nuits passées à la belle étoile; en somme tout va donc pour le mieux.... »

17 septembre. — «... Le canon fait rage tout autour de nous, mais les défenseurs de... n'ont eu jusqu'ici qu'à répondre à des démonstrations de l'ennemi sans importance. A part quelques compagnies, notre régiment a été absorbé jusqu'ici par les travaux de forteresse, pénibles par le soleil comme par la pluie, mais sans grand danger. Ces fatigues, ces nuits courtes coupées d'alertes, ces longues marches, ne sont pas pour me faire peur.... »

30 septembre. — «... Pauvre Senlis! pauvre France du Nord et de l'Est! Le cœur saigne quand on songe à toutes ces ruines et à toutes ces profanations; j'espère plus que jamais à notre revanche finale.... »

1er novembre 1914. — «... Les cloches de la Toussaint tintent au loin dans les clochers des villages épargnés; il fait un temps

gris et doux. Nous sommes aux avant-postes, à 300 mètres des lignes ennemies, mais à peine de temps en temps apercevons-nous quelque patrouille adverse s'aventurant hors des tranchées. Hors la fatigue de la veillée constante, surtout la nuit, c'est un repos relatif.... A. exagère fort en parlant de mes exploits (?) : jusqu'à présent, ils se sont bornés à aller chercher un camarade blessé, sous le feu d'une tranchée allemande, et ç'a été absolument tout.... »

« X... joue dans cette guerre un rôle décisif, c'est entendu : c'est autour de lui qu'ont pivoté les armées, et nous avons entendu le canon tonner constamment aux quatre coins de l'horizon ; mais les duels d'artillerie sont plus fréquents que la fusillade, et les rafales passées on peut respirer.... »

20 novembre. — «... Le froid, extrêmement vif ici, nous vaut quelque repos ; petit à petit c'est la campagne d'hiver qui commence tout de bon. Ç'a d'abord été quelques journées, quelques nuits surtout, de vent, de grêle et de pluie qui ont rendu le service des avant-postes assez dur dans les tranchées qui jusqu'ici n'ont pu être couvertes ; il y a, en effet, tranchée et tranchée. Les unes, établies à loisir par le génie, sont sèches, vastes, confortables, lorsqu'on a pu y apporter quelques bottes de paille sèche d'un champ voisin : on peut, bien serrés les uns contre les autres et bien roulés dans la couverture, n'y pas trop souffrir du froid matinal. Mais il y a aussi les tranchées improvisées par l'infanterie, non couvertes, non drainées, et par la pluie la faction est assez rude dans celles-là. Alors on a passé la nuit debout, à battre la semelle sous l'averse, et le matin on plaisante, le café apporté froid des cuisines (vu la distance) et le bouillon figé.... Quelques réservistes, et c'était une des choses qui m'agaçaient le plus à la 32e, étaient assez sensibles à ces menues incommodités de la vie des camps. A cet égard, j'aime infiniment mieux le milieu jeune et primesautier de l'active, beaucoup plus à l'unisson de mes sentiments. Ce qui est parfois le plus pénible, c'est la marche de nuit sous bois, nécessaire à chaque relève.... Alors, dans l'obscurité rendue plus complète par l'épaisseur du sous-bois, on défile par les « layons », un par un.... Par temps sec, cela va encore, on en est quitte pour

[illegible]
continues; les tranchées qui, çà et là, coupent les layons [illegible] de compliquer la situation; celui-ci perd son képi [illegible] passage par une branche; celui-là roule dans la boue [illegible] chemin et se relève dans l'état que tu devines, pestant comme un beau diable; cet autre — heureusement le cas est plus rare — tombé dans une tranchée en est quitte pour une légère entorse.... Une fois à la tranchée on s'installe comme on peut, [illegible] de se défendre du froid et de la pluie; puis ce sont [illegible] nables nuits d'hiver passées dans l'attente impatiente [illegible] trop lente à venir. Et voilà quelques traits de notre vie [illegible] est fatigante et rude, mais après les dangers plus [illegible] mois dernier, on en prend gaillardement son parti....

2 *décembre*. — ... Jamais solitude des bois où nous vivons ne m'a paru plus mélancolique; il fait d'ailleurs un temps épouvantable, le bois ruisselle continuellement, le sol est [illegible] ment détrempé; dans les layons on enfonce jusqu'à [illegible] l'on trébuche à chaque pas, surtout dans l'obscurité des relèves. D'ailleurs on fait l'impossible pour nous atténuer les rigueurs de la vie de tranchée en cette saison : quelques tranchées [illegible] inhabitables, ont même un brasero! seulement, parfois, le coke manque en raison des difficultés de ravitaillement. J'aurais voulu que tu me voies l'autre nuit, au fond d'un abri de bombardement creusé dans le roc et recouvert de terre et de troncs d'arbres; nous étions là une escouade dans l'ombre, nous serrant les uns contre les autres, enveloppés dans nos couvertures grises, tandis que les lueurs de la flamme d'un feu de brindilles sèches (?) dansaient sur les anfractuosités du rocher.... L'impression de cette vie aide à la prendre en patience : aussi le moral reste excellent, nos vieux réservistes eux-mêmes finissent par se laisser gagner par l'élan des jeunes; aujourd'hui nous voici de

nouveau de repos pour la seconde piqûre de vaccin; si nous ne sommes pas trop frissonnants de fièvre ce soir, les « bleus », vaccinés depuis longtemps, nous donneront, dans la grange, un « concert ». Toute cette sérénité des troupes et du commandement sont infiniment rassurantes et augmentent notre foi en la victoire prochaine. Espoir et patience!... »

5 *décembre.* — «... Dans les bois c'est toujours la vie de tranchées, seulement les nuits sont plus longues, les matinées plus fraîches, la pluie plus drue, la tranchée plus vaseuse; ce qui n'a pas changé, au moins chez quelques-uns d'entre nous, c'est la bonne humeur et l'attente confiante de la fin de tout ceci. — Ce qui est le plus pénible à la tranchée — outre l'invraisemblable difficulté des relèves la nuit par les layons à pic et défoncés — c'est l'irrégularité forcée des heures de repas : ceux-ci, toujours à raison de la distance des cuisines et de l'état des layons, nous parviennent généralement tièdes, sinon froids.... »

13 *janvier.* — «... Ce qui me soutient, c'est d'abord l'espoir, toujours vivace, de l'offensive et de la victoire prochaines — préludes de notre réunion. C'est aussi la nécessité, pour nous les gradés, de soutenir par notre attitude, nos propos, notre sourire, le moral de tous ces hommes, dont beaucoup sont des « envahis », pères d'une nombreuse famille, et totalement privés de nouvelles des leurs, les pauvres gens! Dans cette triste guerre, nous sommes, malgré toutes les souffrances morales, des privilégiés, à côté de tant de détresses.... »

22 *janvier.* — «... Le bois où nous passons les deux tiers de nos journées est un grand et beau bois situé sur deux croupes séparées par un ravin profond, le layon central dévale au fond de ce ravin et en regrimpe par des rampes invraisemblables où la plupart d'entre nous se sont ramassés bien des fois, surtout à la nuit lorsque le pied glisse dans la boue et butte dans les racines, tandis que les ronces vous fouettent au visage. J'occupe avec une dizaine d'hommes une tranchée longtemps inconfortable, mais que nous avons réussi tout de même, à force de menues améliorations, à rendre habitable. La dernière de ces

améliorations a été de me creuser dans le sol, dans le prolongement de la tranchée même, un petit abri de bombardement personnel. Jusqu'ici je couchais dans l'abri des hommes, depuis qu'ils ont pu s'en creuser un et que nous ne couchons plus dans la tranchée ouverte.... Mais là, c'était l'entassement, l'impossibilité de se recueillir et de s'installer pour écrire. J'espère d'ici peu avoir sous terre ma petite cellule avec une chaise (!) rapportée en patrouille d'une ferme voisine, et une planche en guise de table! Ce serait presque le confort.... Enfin!... La vie à la tranchée?... La nuit on veille, le jour on vide la boue et l'eau, on renforce les défenses accessoires, abatis d'arbres, réseaux de fil de fer. Dans l'intervalle on se repose comme on peut, si l'on peut....

Les repas? Un par jour nous est apporté des lointaines cuisines (de l'autre côté du ravin!), à moins qu'il ne soit chaviré par les porteurs, ce qui est arrivé deux ou trois fois. Nous menons ici une vie des plus simples et des plus austères; heureusement jusqu'ici nous avons toujours réussi à l'assaisonner de gaîté et d'entrain, du moins les meilleurs d'entre nous.... »

21 mars. — «... Ici ce n'est pas le ciel pommelé et la jolie brume dorée des soirs tombants aux bords de la Seine, mais ce sont depuis deux jours de limpides et rayonnantes journées de printemps lorrain, alternant avec des nuits glaciales : notre tranchée est à la lisière est du bois, sur une croupe arrondie d'où l'on embrasse un horizon immense. A l'horizon fument les hautes cheminées de la Meurthe-et-Moselle, voilées par d'immenses bois, ces mêmes bois d'où, hélas! il y a sept mois débouchèrent les barbares. Entre la hauteur que nous occupons et la ligne violette des bois, s'étend à nos pieds une vaste et jolie plaine que dominent à gauche les hauteurs de R..., et à droite les fameuses jumelles d'Orne. Dans cette plaine, énigmatique et silencieuse, deux villages aux doux noms de France dressent leur clocher criblé d'obus, leurs maisons ruinées. C'est de là, derrière leurs fils de fer, que les boches nous épient. C'est de cette forêt et derrière ces hauteurs, à l'horizon, que les batteries nous arrosent soir et matin. La plaine est criblée de trous de leurs obus et des nôtres. Mais on finit par ne plus y prendre garde, et quand le

matin l'on sort de sa tranchée et qu'on voit, comme aujourd'hui, un soleil radieux inonder la plaine et fondre le givre des branches, on s'arrête ébloui.... »

4 avril 1915. — «... Aujourd'hui nouveaux changements, nous sommes dans un village à mi-chemin d'É... et des É..., nous demandant si nous allons partir dans un sens ou dans l'autre; c'est incroyable ce qu'il y a ici de troupes de toute sorte; dans la grande rue du village, on se marche littéralement sur les pieds. On nous a fait alléger nos sacs jusqu'à la dernière limite, la couverture et la toile de tente à l'intérieur du sac ont remplacé le linge personnel dont on nous a fait faire un ballot. D'autre part, dans un récent ordre du jour, notre colonel et le général ont parlé du « rôle d'honneur et de confiance » assigné à notre régiment. Aussi, tout le monde est-il ici fort intrigué par ces préparatifs; les « courants d'air » circulent de bouche en bouche, contradictoires. Mais personne ne sait rien de précis.... Le moral des hommes est meilleur que jamais, malgré la pluie et la boue : chacun veut en finir, et à se voir si nombreux, les troupiers se sentent forts : d'où une confiance et une impatience générales.... A demain.... »

Questions et Discussions[1].

Afin d'associer plus étroitement nos lecteurs à la rédaction de la *Revue* et de multiplier entre eux les échanges d'idées, nous nous proposons d'énoncer périodiquement, sous cette rubrique : *Questions et discussions*, des problèmes de pédagogie pratique dont nous leur demanderons la solution.

Nous publierons, sous la même rubrique, les réponses les plus intéressantes. Nul doute que cette correspondance ne mette en lumière des idées neuves, ne révèle des méthodes fécondes, ne détruise des préjugés.

Afin d'éviter le désordre dans ces libres discussions, nous ferons graviter autour d'un même sujet toutes les questions posées dans un même numéro. Et, pour ouvrir la série, c'est sur l'enseignement du français que nous attirons aujourd'hui l'attention de nos lecteurs.

Mais nous les prions de nous indiquer, dès maintenant, dans quelles directions leur curiosité souhaiterait demain s'engager : leur collaboration ne doit pas se borner à chercher dans leur expérience la solution des problèmes posés par la *Revue*; qu'ils soumettent à l'examen de leurs collègues toutes leurs initiatives pédagogiques, toutes les idées qui leur paraissent de nature à perfectionner la science et l'art de l'éducation.

1. Pour enseigner la langue française dans une école élémentaire, est-il utile à l'instituteur d'avoir étudié une langue étrangère?

Lui serait-il plus utile — ou moins utile — d'avoir étudié la langue latine?

1. Adresser toute communication au secrétaire de la *Revue*, 15, rue Soufflot, Paris.

Au lieu d'être obligatoire dans les écoles normales, l'étude des langues vivantes ne pourrait-elle pas être facultative, les élèves ayant l'obligation d'opter entre l'étude d'une langue vivante et l'étude du latin?

A l'examen du brevet supérieur, les candidats ne pourraient-ils pas avoir le choix entre une épreuve de langue étrangère et une épreuve de langue latine?

Quels seraient, au point de vue de l'enseignement du français, les avantages et les inconvénients de l'introduction du latin dans l'enseignement primaire?

2. L'arrêté du 25 juillet 1910 a-t-il suffisamment simplifié notre langage grammatical? Ne conserve-t-il pas des termes équivoques?

Est-il aisé de faire comprendre à un enfant ce que signifient, en grammaire, des expressions comme « nombre », « cardinal » qui, dans le langage courant, ont un tout autre sens?

Toutes les innovations des grammairiens contemporains constituent-elles, à cet égard, des progrès? L'expression « complément d'objet » est-elle facilement comprise? est-elle claire? est-elle exacte?

Les ambiguïtés du langage grammatical sont-elles sans influence sur l'enseignement du français?

3. « Si les enfants ne savent pas *écrire* correctement, c'est, répète-t-on, parce qu'ils ne sont pas habitués à *parler* correctement. Vous souhaitez de meilleures compositions françaises? Multipliez les exercices d'élocution française. »

Est-ce exact? Pour bien écrire, est-il suffisant, est-il nécessaire de bien parler?

Dans les classes consacrées à la composition française, on parle beaucoup; écrit-on assez?

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

Circulaire ministérielle du 7 décembre 1915 relative au régime nouveau du concours d'admission aux écoles normales et de l'examen du brevet élémentaire. — En vue de préciser les conditions nouvelles de l'examen du brevet élémentaire et du concours des Écoles normales, M. le ministre de l'Instruction publique a adressé aux Recteurs d'Académie la circulaire ci-après, qu'il nous a paru utile de reproduire en entier :

« Un décret du 20 juillet et un arrêté du 5 août 1915, pris après délibération du Conseil supérieur de l'Instruction publique, ont modifié le concours d'admission aux écoles normales et l'examen du brevet élémentaire. Au moment où vous allez avoir à appliquer le nouveau règlement, je crois devoir vous signaler, pour vous aider à les résoudre, quelques-uns des problèmes que suscitera cette réforme.

« I. — Les dispositions du décret qui ont besoin d'être commentées sont celles qui ont trait à l'inscription des candidats.

« A. Pour accroître la valeur du brevet élémentaire, le Conseil supérieur a jugé bon de relever l'âge moyen des aspirants. Sans doute, il n'a pas reculé, il a même avancé de trois mois la limite d'âge minima, mais il a décidé la suppression de toute dispense. Et, par voie de conséquence, il a supprimé toutes les dispenses d'âge à l'examen du brevet supérieur et au concours des écoles normales. Cette mesure peut donner naissance à deux difficultés :

« 1° En vertu du décret du 20 juillet 1915, nul ne pourra se présenter au brevet supérieur, s'il n'atteint dix-huit ans au plus tard le 31 décembre. Mais en vertu du décret du 4 août 1905, normaliens et normaliennes sont tenus de se présenter à cet examen au terme de leur seconde année d'études. Or, certains de ces jeunes gens sont entrés à l'école normale, munis du brevet élémentaire, avant seize ans ; ils seront donc tenus de subir les épreuves du brevet supérieur avant dix-huit ans. Le décret récent paraît sur ce point contredire l'ancien.

« Pour lever cette contradiction et sauvegarder tous les droits acquis, j'autorise les candidats qui ont obtenu le brevet élémentaire avec le bénéfice d'une dispense d'âge, à se présenter au brevet supérieur dès la fin de la deuxième année scolaire qui suit leur admission au brevet élémentaire. Ainsi, les candidats pourvus du brevet élémentaire depuis 1914 pourront, quel que soit leur âge, s'inscrire en 1916 pour le brevet supérieur; ceux qui ont obtenu le brevet élémentaire en 1915 pourront se présenter au brevet supérieur dès 1917.

« 2° En vertu du décret du 20 juillet, nul ne pourra affronter le concours des écoles normales s'il a plus de dix-neuf ans au 31 décembre. Or, j'ai été informé que des candidats mal renseignés sur la réforme ont, bien qu'ils aient dépassé dix-huit ans, recommencé leur préparation durant la présente année scolaire, avec l'intention de s'inscrire en vue du prochain concours. Leur erreur, fondée sur une ancienne tolérance, est excusable. Aussi ai-je décidé que pour la dernière fois en 1916, les candidats aux écoles normales qui excéderont la limite d'âge de dix-neuf ans le 31 décembre, seront admis à s'inscrire s'ils ont pris part à un concours antérieur.

« B. Il est désirable que le concours des écoles normales et la première session du brevet élémentaire, partout où ce sera possible, aient lieu simultanément devant la même commission, conformément aux dispositions nouvelles de l'article 73 du décret organique, § 2. Toutefois, sur votre proposition et lorsque le nombre des candidats ou toute autre circonstance l'exigera, des exceptions pourront être admises. Dès lors se poseront des questions délicates :

« 1° Lorsque l'examen et le concours auront lieu à des dates différentes, un candidat pourra-t-il s'inscrire pour l'un et pour l'autre ? La réponse est négative : le concours conférant, lui aussi, le brevet, la double inscription permettrait de tourner la règle qui interdit de subir deux fois le même examen pendant une même session. En pareil cas, les candidats seront invités à opter entre l'examen et le concours; on ne saurait, en acceptant la double inscription, les placer dans une situation privilégiée par rapport à leurs camarades des départements où l'examen et le concours seront confondus. Il est entendu que tout candidat éliminé, en juillet, au concours de l'école normale, aura le droit de se présenter, en octobre, au brevet élémentaire, s'il a obtenu à l'écrit le quart du maximum des points.

« 2° On m'a demandé quel serait le sort d'un aspirant qui, inscrit en avril pour le concours de l'école normale, serait rayé de la liste, un mois avant les épreuves, par le Recteur, ou, la veille, par le médecin, l'enquête morale ou l'examen physique lui ayant été défavorable. Dans certains cas, la solution s'offrira d'elle-même : la session du brevet élémentaire ne sera pas toujours close au moment où sera prise la décision du Recteur : écarté de l'école normale, le jeune homme pourra se présenter au brevet. Cette ressource lui échappe-t-elle ? On l'admettra à subir les épreuves du concours tout en l'aver-

tissant qu'elles pourront bien lui donner le titre de breveté, mais non celui de normalien. Si cette solution ne lui agrée pas, on l'autorisera, par dérogation au nouveau paragraphe 2 de l'article 117, à s'inscrire pour la seconde session du brevet.

« II. — L'arrêté du 5 août identifie complètement les épreuves du brevet élémentaire et celles du concours des écoles normales. Est supprimé le programme limitatif qui avait été institué, en 1910, pour certaines épreuves du concours : seul demeure le programme limitatif du brevet supérieur. Est supprimée l'autonomie des épreuves pratiques et des épreuves orales du brevet élémentaire, les épreuves écrites seules demeurant éliminatoires. Aucune difficulté n'est à prévoir dans l'application de ces dispositions générales. Mais diverses questions m'ont été posées au sujet de telle ou telle épreuve.

ÉPREUVES DE LA PREMIÈRE SÉRIE.

« 1° *Orthographe.* — Les articles 89 et 146 font de l'orthographe une épreuve unique, mais on s'est demandé si, en attribuant des coefficients distincts à la dictée et aux questions sur le texte dicté, les articles 93 et 148 ne dédoublent pas cette épreuve. Suivant l'interprétation adoptée, le zéro de la dictée serait ou non éliminatoire.

« L'examen des textes ne permet pas d'hésiter. Sans doute, les articles 93 et 148 affectent deux coefficients distincts à l'orthographe, mais c'est qu'ils considèrent cette épreuve sous deux aspects différents : le mot « orthographe », dans ces articles, ferait double emploi avec le mot « dictée » s'il n'était destiné à désigner spécialement l'un de ces aspects, l'autre étant indiqué, à la ligne suivante, par les mots « questions sur le texte dicté ». Il faut lire, non pas :

« Dictée : orthographe 1
« Questions sur le texte dicté 1

mais :

« Dictée.. { Orthographe.................... 1
Questions sur le texte dicté....... 1

« En d'autres termes, ce serait une erreur de croire que l'épreuve d'orthographe, parce qu'elle comporte un dédoublement de la note totale (maximum 40), constitue deux épreuves distinctes. Par suite, pas plus que par le passé, le zéro de dictée ne sera à lui seul éliminatoire; il ne le sera que si les réponses aux « questions sur le texte dicté » reçoivent elles-mêmes un zéro. Le Conseil supérieur a marqué l'importance qu'il attache à la dictée en doublant son coefficient, mais on irait au delà de ses intentions si l'on dédoublait l'épreuve

« L'épreuve n'est pas dédoublée, mais elle est renforcée. Sa durée sera désormais d'une heure et demie au brevet élémentaire comme

au concours des écoles normales. L'article 146 ne spécifie plus qu'il est accordé une demi-heure aux candidats pour revoir la dictée et pour répondre par écrit aux « questions posées ». Mais ce n'est pas à dire qu'ils ne doivent plus compter sur ce délai. Au contraire, en [illegible] heure et demie la durée totale de l'épreuve, le Conseil [illegible] voulu l'accroître. La dictée de vingt lignes, y compris la [illegible] la précède et celle qui la suit, ne doit pas absorber une [illegible] entière. Les aspirants auront donc plus de temps que par le [illegible] relire leur copie et pour répondre aux questions.

[illegible] revanche, les jurys auront le droit de se montrer plus exi[illegible] réponses devront témoigner d'une connaissance plus pré[illegible] langue et de la grammaire; quant aux fautes d'ortho[illegible] elles devront être, conformément aux instructions de mes [illegible] seurs, « pesées » plutôt que « comptées », mais les plus [illegible] seront relevées sans faiblesse. Le coefficient de l'orthographe [illegible] doublé, toute faute qui entraînait précédemment la perte de [illegible] en fera désormais perdre quatre à son auteur. Autant il [illegible] d'être tolérant dans tous les cas où il est permis d'hésiter [illegible] tion d'une forme ou l'emploi d'un signe, autant il faut être [illegible] la violation manifeste d'une règle ou d'un usage indubi[illegible] n'est pas seulement dans la dictée, c'est dans toutes les [illegible] que doivent être châtiées les grosses fautes d'ortho[illegible]

[illegible] *position française.* — Le Conseil supérieur a adopté, pour [illegible] examens, le texte qui définissait cette épreuve au concours [illegible] normales. Par suite, les candidats au brevet élémentaire [illegible] sormais une demi-heure de plus pour rédiger leur composi[illegible] lire leur copie; on aura le devoir d'être moins indulgent [illegible] négligences.

[illegible] spécialement l'attention des examinateurs sur l'im[illegible] preuve, dont le niveau dépend de leur mode [illegible] notes s'écartent peu de la moyenne, si l'on ne se [illegible] ous de 7, ni monter au-dessus de 13, nos élèves [illegible] ner une épreuve qui ne promet pas à leurs efforts [illegible] ante et ne menace pas d'une peine suffisante [illegible] ur [illegible] s collègues de l'ordre scientifique, les examina[illegible] aire doivent user de toute l'échelle de notes qui [illegible] osition. Sans doute, ils ne rencontreront jamais [illegible] ent parfaite ni une copie absolument nulle. Mais, [illegible], *zéro* ne signifie pas nullité absolue, ni 20 per[illegible] composition qui n'obtiendrait pas la moyenne [illegible] primaires élémentaires doit être cotée *zéro* au [illegible] oit atteindre tout candidat qui laisse échapper [illegible] de fautes d'orthographe, même si sa composi[illegible] és. Inversement, la note 20 doit récompenser la [illegible] tout ce qu'on est en droit d'attendre d'un can-

didat au brevet élémentaire, même si cette copie contient quelques taches. L'enseignement du français fera du progrès lorsqu'on se décidera à juger « mal » ce qui est mal et « bien » ce qui est bien. Et le brevet élémentaire ne méritera de conférer à ses possesseurs l'honneur d'enseigner le français aux enfants de France, que le jour où les jurys se montreront impitoyables pour les fautes de français.

« 3° *Mathématiques.* — L'épreuve de mathématiques est simplifiée. Elle ne comporte plus de ces questions théoriques dont la solution était toute donnée dans des cours d'arithmétique et qui, par suite, faisaient plus souvent appel à la mémoire qu'à la réflexion. En revanche, on demandera aux candidats la solution de deux problèmes. Le mot « problème » doit être pris dans son sens général : peut être considéré comme problème tout exercice d'application qui exige la recherche d'un résultat inconnu à l'aide de propositions que l'aspirant doit connaître. En ce sens, il suffirait souvent de modifier légèrement l'énoncé des questions théoriques données naguère au brevet élémentaire pour en faire des « problèmes ». Voici une « question théorique » posée en juillet dernier dans un département :

« Qu'arrive-t-il au produit de deux facteurs lorsqu'on double les « deux facteurs ? Trouver un nombre tel que, si on le double, son carré « augmente de 108. »

« Il suffirait, pour répondre au vœu du Conseil supérieur, de la formuler en ces termes :

« Trouver un nombre tel que, si on le double, son carré augmente « de 108. Et justifier les opérations. »

« Il n'y aurait rien du tout à changer à cette autre « question théorique », donnée à la même session :

« Calculer le quotient de 81,424 par 0,938 à une unité près, en justifiant « la marche suivie. »

« Le nouvel arrêté exige des candidats non seulement un double effort de recherche, mais un double effort de raisonnement. Il ne suffira pas, pour obtenir une note passable, de fournir des réponses exactes ; il ne suffira pas non plus d'arriver à ces réponses par le jeu mécanique de quelques formules. L'emploi de l'algèbre ne sera pas interdit, mais, qu'il y recoure ou non, le candidat n'oubliera pas qu'il doit présenter, pour chaque problème, une solution « raisonnée », c'est-à-dire une suite logique de raisonnements explicites conduisant avec certitude au résultat cherché.

« 4° *Écriture.* — Le Conseil supérieur a tenu à conserver une épreuve spéciale d'écriture. Il n'a pas précisé le nombre des lignes qui doivent être consacrées à chaque genre, mais il n'a pas non plus manifesté l'intention de rompre avec les anciens usages : on continuera donc à demander aux candidats une ligne de bâtarde, une de ronde, une de grosse cursive, une ou deux de cursive moyenne, et quatre ou cinq de fine cursive.

ÉPREUVES DE LA SECONDE SÉRIE.

« 1° *Interrogation sur la langue française.* — *a*) Lecture et explication d'un texte.

« Il a paru inutile de déclarer que « la lecture se fera dans un recueil de morceaux choisis en prose et en vers », et que « des ques« tions seront adressées aux candidats sur le sens des mots, la liaison « des idées, la construction des phrases et la grammaire ». Mais ces recommandations ne sont pas périmées. Non plus que celles des instructions de 1896 qui prescrivent de faire une place, dans cette épreuve, aux exercices d'analyse.

« Il a paru, de même, inutile de prescrire, mais on n'a pas davantage entendu interdire d'accorder aux aspirants un quart d'heure de préparation.

« *b*) Récitation d'un morceau choisi sur une liste présentée par le candidat.

« Cette épreuve, nouvelle au brevet, est empruntée au concours des écoles normales. La pratique suivie à ce concours peut être adoptée pour le brevet. La liste sera courte : 6 à 10 morceaux de quinze à vingt lignes ou de quinze à vingt vers. Les candidats en présenteront au jury non seulement les titres, mais les textes, afin qu'on puisse suivre attentivement la récitation.

« L'épreuve ne saurait être de pure mémoire. On tiendra compte aux aspirants de la valeur des morceaux et de l'intelligence de la diction. On s'assurera, par des interrogations, qu'ils sentent et comprennent ce qu'ils récitent.

« Il ne sera pas interdit de demander aux candidats quelles lectures ils ont librement faites ni de les interroger sur ces lectures. Des réponses satisfaisantes permettront de relever la note méritée par la lecture, l'explication et la récitation.

« 2° *Interrogation sur l'arithmétique et le système métrique.* — Les « questions théoriques », bannies de l'écrit, seront-elles bannies de l'oral ? N'oublions pas que le Conseil supérieur, en écartant ces questions des épreuves écrites, a voulu, avant tout, proscrire les réponses machinales. Or, à l'oral, l'examinateur a le moyen de rechercher, par ses questions, si le candidat se borne à réciter sans comprendre ou s'il s'est, au contraire, convenablement assimilé son programme. Les commissions conservent donc le droit de poser à l'oral des questions de théorie à la condition de rester dans le domaine élémentaire qui est celui de l'examen. Elles n'oublieront pas que les instructions de 1896, toujours en vigueur sur ce point, recommandaient de « faire une part importante aux questions relatives au système métrique et de leur donner un caractère pratique ».

« 3° *Interrogation sur l'histoire nationale et l'instruction civique.* — Aucune difficulté d'interprétation n'est à prévoir.

« 4° *Interrogation sur la géographie de la France et des principaux*

pays du monde. — L'ancien texte ne parlait que de la France. Mais il serait étrange qu'un instituteur ne sût rien dire à ses élèves des États-Unis ou de l'Allemagne. Sans pouvoir dresser une liste étroitement limitative des « principaux pays du monde », sur lesquels portera l'interrogation, j'estime qu'on pourrait s'en tenir aux suivants : Angleterre, Belgique, Hollande, Allemagne, Autriche-Hongrie, Russie, Espagne, Italie, Suisse, États-Unis d'Amérique, Chine et Japon. Il est bien entendu que les questions posées sur ces pays étrangers conserveront un caractère très élémentaire. C'est la France qui demeure le centre du programme de géographie; c'est en fonction de la France que les autres régions sont étudiées.

« L'ancien texte prescrivait un tracé au tableau noir. Le nouveau ne l'interdit pas. Pour voir si un candidat connaît bien une région, il sera toujours excellent de lui en demander un croquis.

« 5° *Interrogation sur les sciences physiques et naturelles.* — Les instructions de 1896 conseillaient aux commissions de « ne pas négli- « ger les applications » des sciences à l'agriculture et à l'hygiène. Non seulement désormais on ne devra pas les négliger, mais ce sont ces applications qui constitueront le programme exclusif de l'épreuve; l'interrogation ne doit pas porter sur les sciences pures, mais sur les sciences « en tant qu'elles s'appliquent à l'hygiène, à l'agriculture et « à l'industrie ». On ne posera plus, au brevet élémentaire, des questions de ce type : « Quelles sont les propriétés de l'azote? » ou « Qu'est-ce que la lumière solaire? »; mais des questions comme celles-ci : « Comment respirons-nous? » ou : « Connaissez-vous les « effets de la lumière solaire sur les êtres vivants? » En d'autres termes, on emploiera, pour enseigner les sciences inductives, la méthode inductive; on commencera par observer les faits autour de soi et l'on s'élèvera peu à peu de ces faits aux lois qui les régissent. On partira de l'élève, de son corps, et de son milieu physique immédiat, puis on étudiera les causes qui modifient sa vie, altèrent ou rétablissent sa santé, les arts (agricoles ou industriels) que l'homme a inventés pour s'adapter à son milieu ou adapter ce milieu à ses besoins, ses goûts ou ses caprices. Et c'est seulement plus tard, lors de la préparation au brevet supérieur, qu'on suivra une méthode déductive, qu'on étudiera en eux-mêmes les éléments et leurs lois, et qu'on dressera devant les yeux du jeune homme le tableau systématique de nos idées sur la nature.

« Il résulte des principes qui viennent d'être exposés que les questions, à cette épreuve, pourront varier selon le sexe des candidats : le milieu de la jeune fille n'est pas le milieu du jeune garçon. A l'examen des aspirantes, les questions qui primeront les autres seront relatives à l'hygiène, à l'économie domestique, à l'enseignement ménager. Les questions relatives aux applications industrielles de la science seront plus fréquentes à l'examen des aspirants. Mais, sur bien des points, les deux programmes coïncideront.

« 6° *Dessin.* — L'épreuve est simplifiée pour les aspirants, mais son caractère n'est pas modifié.

« 7° *Chant.* — Les « questions et exercices très élémentaires de solfège » qui figuraient à l'ancien programme du brevet élémentaire (art. 148) disparaissent; on a voulu bannir de cette épreuve toute théorie qui ne viserait pas à la pratique immédiate; c'est dans l'exercice d'application que doit se révéler la connaissance de la théorie. On demandera donc au candidat de présenter cinq morceaux (il en produira le texte copié de sa main) entre lesquels le jury choisira celui qui doit être exécuté. Mais le rôle de l'examinateur ne saurait se borner à écouter l'exécution de ce morceau; cette simple audition lui permettrait surtout de contrôler la justesse de la voix et de vérifier la fidélité de la mémoire du candidat; or, il doit encore s'assurer que ce dernier possède des connaissances suffisantes pour lire et copier avec intelligence le texte musical qu'il vient d'interpréter. L'aspirant doit être capable de prendre le ton au diapason de manière à chanter le morceau désigné tel qu'il est écrit sous ses yeux; il doit comprendre le sens des signes qu'il a tracés lui-même d'après la notation ordinaire ou d'après la notation chiffrée; il doit pouvoir solfier son texte. Dans les dix minutes attribuées à l'épreuve, l'examinateur a le temps, après l'exécution du chant, de poser, à propos de cette exécution, des questions qui le renseigneront sur l'acquis du candidat.

« J'ai passé en revue celles des dispositions nouvelles qui exigeaient un commentaire. Mais je dois insister, en terminant, sur les idées directrices du nouveau règlement : on a voulu à la fois simplifier notre régime d'examens et relever le niveau du brevet élémentaire. Simplifier notre régime d'examens, afin de laisser plus de temps aux élèves pour étudier, aux professeurs pour professer, aux inspecteurs pour inspecter. Relever le niveau du brevet élémentaire, afin d'obtenir, de ceux qui ambitionnent l'honneur d'enseigner, des garanties d'instruction plus sérieuses. C'est de ces deux idées que vous devrez vous inspirer, M. le Recteur, pour résoudre toutes les difficultés d'exécution; et la réforme serait vaine si les membres des jurys d'examen cessaient d'avoir en vue ce double idéal. »

❦

L'ENSEIGNEMENT PENDANT LA GUERRE [1]. — ... Le personnel a reçu comme instructions de donner tous ses soins aux matières primordiales du programme : lecture, français, calcul, sans négliger absolument les parties moins directement utiles. Somme toute, je crois pouvoir affirmer que, grâce à cette concentration d'efforts, les résul-

1. Extrait du rapport annuel de M. l'Inspecteur d'académie de la Haute-Vienne.

tats obtenus seront aussi satisfaisants que les années précédentes. Certaines parties de l'histoire étaient, jusqu'ici, peu comprises des enfants, et je dirai même peu goûtées; par exemple, les grandes guerres, les Croisades, les luttes de la France contre d'autres nations. On y prend, cette année, le plus vif intérêt, on veut les connaître en détail. Dans quelle mesure maîtres et maîtresses ont-ils fait une part à la guerre dans leur enseignement? La question demanderait de longs développements. Elle a été envisagée très diversement suivant le caractère de chacun. Pour ma part, j'approuve tout à fait ceux qui ont le moins visé à exciter la sensibilité — chose trop facile, hélas! — qui ont parlé des événements sur un ton simple et grave, sans attendrissement et en s'efforçant de dominer leur émotion. L'essentiel, c'est que la nation conserve son sang-froid, qu'elle vive d'une vie aussi normale que possible, dans la grande épreuve qui lui est imposée. Certaines institutrices auraient, à propos de chaque fait d'armes, de chaque mort glorieuse, fait sombrer les courages dans des crises de larmes. On a dû les mettre en garde contre cette dangereuse tendance. Combien d'autres ont obtenu de l'application, de l'attention, d'enfants jusqu'ici rebelles, en leur représentant simplement qu'il fallait faire plaisir au papa qui est sur le front. On a constaté des « sauvetages » de ce genre vraiment surprenants. Telle est, à mon sens, la vraie méthode; elle consiste à tremper les caractères, à augmenter l'activité, les qualités sérieuses de notre race par le sentiment des périls que court notre pays.

⁂

Jeux des enfants pendant la guerre [1]. — Nous avons vu les Indiens avec le cache-nez enroulé autour de la tête; les attelages de mulets représentés par deux élèves debout, tenus à la ceinture par un camarade courbé.

Les Gourkas ont combattu en rampant, le couteau entre les dents (ce dernier représenté par un morceau de bois); les officiers anglais dirigeaient l'attaque.

Nous avons vu l'élan des troupiers français luttant contre un ennemi imaginaire; à remarquer le grand nombre de gradés, parfois supérieur à celui des soldats.

Ce fut Joffre, suivi d'un brillant état-major à cheval; les tabliers d'écoliers s'ornèrent de galons divers recueillis çà et là, de médailles en papier, de brassards de toutes nuances.

L'espion a toujours été un personnage important; ce rôle fut presque toujours rempli par le plus leste et le plus rusé de la classe; le conseil de guerre a siégé et siège toujours, et l'exécution du condamné est indispensable, ainsi que l'inhumation.

Brancardiers, infirmiers, majors sont toujours de la partie et les

1. Extrait d'une lettre d'un instituteur du Loiret.

opérations urgentes les plus délicates ont été faites sur le lieu même du combat.

Le crépitement des mitrailleuses, le bruit sourd du canon, les commandements des officiers, les appels des blessés, etc., ont sans cesse rempli la cour.

Le passage dans le quartier d'un régiment d'artillerie amena la création des attelages à 6 ou 8 chevaux, traînant des masses imaginaires presque toujours embourbées.

L'arrivée d'un tombereau de sable permit bientôt de faire d'une façon plus réelle la guerre de tranchées avec des armes de toutes sortes ; bombes, grenades, etc. ; on vit jusqu'au périscope, figuré par un papier roulé et percé comme un mirliton.

Le travail des mines n'a pas été oublié : des galeries en miniature ont été creusées dans le sable mouillé, et bien souvent les troupes installées dans le voisinage ont été victimes de leur trop grande confiance.

Les charges à la baïonnette, précédées d'une parfaite préparation d'artillerie, furent fréquentes ; quant aux aéroplanes aux bras étendus, ils ont fait leur service d'observation avec la plus grande audace.

Nous arrivons enfin aux gaz asphyxiants : pendant que les Boches pompent, les Français avancent bravement avec le mouchoir en bandeau sur la bouche.

Le jeu de la balle aux invalides a tout l'intérêt que lui accorde le moment ; si le camp des Boches est réduit le premier à quelques unités, il se rend toujours les bras levés aux cris de « Kamerades ! Kamerades !... » Quant au vocabulaire, il est celui des vrais poilus : non seulement sont employés tous les noms désignant les travaux de défense et les engins de toutes espèces, mais c'est ici le vocabulaire de la tranchée : « Pruneaux, flingots, rosalie, etc. », et le terme « zigouiller » revient actuellement à chaque parole.

⁂

Collaboration des pères mobilisés a l'éducation des écoliers [1]. — Presque partout on me signale que les mères de famille, soit à cause du surcroît de travail imposé par la guerre et des multiples préoccupations qui les assaillent, soit aussi, il faut bien le dire, par indifférence coupable, ne surveillent pas leurs enfants et s'en remettent à l'instituteur ou à l'institutrice du soin de faire leur éducation. Or, à l'école, l'enfant obéit, mais à la maison il commande, s'échappe du logis, vagabonde, prend des habitudes de paresse. Des mamans ont été victimes de l'indocilité de leurs fils. On m'a cité le cas d'une mère qui, n'y pouvant plus tenir, a dû mettre ses deux fils en pension ; beaucoup d'autres ont prié le maître ou la maîtresse d'intervenir, de remplacer l'autorité paternelle. Aussi les rapports de la famille et de

---

1. Extrait du rapport annuel de M. l'Inspecteur d'Académie du Loiret.

l'école ont-ils été, cette année, un peu plus suivis qu'en temps ordinaire. On a su trouver des procédés ingénieux et variés pour obtenir plus d'application et de travail. On a, comme il convient, fait appel à la conscience des enfants, on leur a rappelé que là-bas, dans la tranchée, des hommes, des pères souffraient et mouraient pour eux et qu'ils devaient se montrer leurs dignes fils en travaillant de leur mieux en classe. On a fait plus : des correspondances régulières ont été établies entre les maîtres et les parents. Des devoirs, des cahiers annotés sont allés trouver les papas jusque sur le front. Et les papas, renseignés sur le travail des enfants, ont répondu, et cette collaboration a été souvent très efficace. Un maître a eu l'idée de transmettre chaque mois aux pères mobilisés le billet de satisfaction que leurs fils avaient obtenu en classe. Grâce à ce moyen, le travail et la conduite se sont sensiblement améliorés au cours de l'année. Les enfants attachaient beaucoup d'importance à ce billet et ils étaient réellement peinés si, le mois terminé, ils n'avaient rien à envoyer à leurs papas.

Un autre instituteur a essayé de ramener à de meilleurs sentiments les natures mauvaises par le procédé suivant : sur un grand tableau ont été inscrits les noms des parents (pères et frères) mobilisés des élèves de la classe avec l'indication du régiment et du grade; des colonnes permettent de marquer les événements successifs importants de la vie de chaque mobilisé.

Le tableau est tenu régulièrement au courant : promotions, décorations, blessures, décès y sont soigneusement notés. L'exemple donné par le maître a un effet réel ; ce dernier ne reçoit-il pas avec intérêt les nouvelles qu'on lui apporte? il questionne les enfants sur la vie des *Leurs*, il partage les angoisses de la maman qui est sans nouvelles. Chaque élève voit plusieurs fois par jour, sur le tableau, les noms de ceux qu'il aime et, tout naturellement, il dirige sa pensée vers eux. Il s'intéresse aux blessures reçues par les parents de ses camarades, et il partage leurs peines et leurs joies. « L'attitude actuelle des élèves, conclut cet instituteur, me permet de croire que cette tentative a porté ses fruits, particulièrement sur quelques mauvais sujets remarqués au début de l'année scolaire. »

❦

L'ENSEIGNEMENT ET LA GUERRE. DEUX COMPOSITIONS DE CANDIDATS AU CERTIFICAT D'ÉTUDES PRIMAIRES [1]. — 1er *Sujet* : La guerre ayant enlevé aux champs les meilleurs de leurs ouvriers, montrez, par des exemples pris autour de vous, comment, grâce au courage des hommes âgés, des femmes, des jeunes gens, des enfants, le travail continue.

Développement. — « Tous les hommes valides de mon village sont partis dès les premiers jours du mois d'août dernier pour repousser la horde barbare, les tueurs d'enfants au berceau et des femmes sans

1. Extrait du rapport annuel de M. l'Inspecteur d'académie du Loiret.

défense. Cependant, voyez comme la nature est belle en ce jour du mois de mai : dans les champs, le blé pousse, et qui l'a ensemencé? Ce n'est pas celui qui là-bas lutte farouchement pour défendre la terre de nos aïeux. C'est son père, un vieillard à barbe blanche qui a dû reprendre les mancherons de la charrue délaissée par lui depuis longtemps déjà. Voyez, dans un champ, deux femmes labourent, deux autres « font » des betteraves, un homme boiteux sème et, derrière lui, un garçon de douze ans environ conduit un cheval qui traîne une herse puissante. Près d'eux, un vieillard leur indique comment ils doivent s'y prendre.

« Il fait beau. Malgré que les jeunes gens soient partis, les oiseaux ne sont pas tristes, ils gazouillent dans le feuillage des arbres. Le chevalier Printemps est là. Un je ne sais quoi chante aux oreilles l'espérance et ranime le cœur. Oh! qui dirait que là-bas, dans les plaines de Flandre, des hommes s'égorgent, par milliers à la fois, quand dans leur village la nature est si belle!

« Travaillez, cultivez les champs, vieillards, femmes, enfants! que le pain de demain soit assuré à tous et que les glorieux combattants de 1914-1915 trouvent, à leur retour, une abondante récolte. » (*Composition de* Pauline L.)

2° *Sujet* : Décrivez le rassemblement qui se forme dans votre village ou dans votre quartier à l'arrivée des communiqués officiels ou des journaux.

Les attitudes, les conversations.

Développement. — « Le colleur d'affiches badigeonne le mur avec son balai d'où ruisselle une pâte blanchâtre, sort de son sac un petit rectangle de papier, le fixe au mur et lit son contenu. C'est le communiqué officiel. Sur ce simple morceau de papier sont écrites les destinées du monde, car il contient les annales glorieuses du combat titanique de la force et du droit. Tout le monde se côtoie, ménagères, dames du monde, employés, ouvriers, bureaucrates. Là une dame âgée met ses lunettes et tend le cou en avant comme si elle le présentait au bourreau. Elle bougonne : « Bah! c'est toujours la même « chose, on prend une tranchée et le lendemain on la reperd; de ce « train-là, on n'est pas près d'aller chez eux. — Qui va doucement va « longtemps, ma petite dame; eux ils ont voulu aller trop vite et ils « n'ont réussi qu'à se mettre l'Europe sur le dos. » La vieille dame s'en va, peu convaincue. Quand on a vu la défaite, on ne veut pas voir la victoire.

« D'ailleurs, avec le beau temps cela va aller plus vite », dit un ouvrier en bourgeron bleu. « C'est ce que je pense, car la prise de « Carency est le prélude d'une grande offensive », dit le monsieur à longue barbe. Une ménagère s'en va en disant : « Quelle guerre! « quand donc que ça finira? » Hélas! Personne ne le sait, et c'est l'éternelle question que l'on se pose. » (*Composition de* Paul B.)

Le culte des héros[1]. — Dans l'ensemble des écoles du département, la classe du matin a débuté, cette année, par un hommage rendu aux enfants du pays « morts au champ d'honneur ». C'est le titre du tableau qui a été dressé dans chaque classe et qui se trouve partout affiché, en bonne place, sous un faisceau de drapeaux. Le maître lit les noms des combattants décédés. Un élève dit ensuite la première strophe de l'*Hymne du Souvenir* (Victor Hugo) : « Ceux qui pieusement... » L'ensemble de la classe, debout, têtes nues, scande la deuxième strophe : « Gloire à notre France éternelle », etc. Comme le déclare une de nos maîtresses, qui est une femme de grand cœur, « le moment est très impressionnant ».

Chaque semaine — à l'école du jour et à la veillée populaire — les maîtres et maîtresses donnent une sorte d'enseignement direct de la guerre. Les opérations militaires sont suivies sur de grandes cartes murales tracées sur du papier noir, aux couleurs de gouache. La causerie, soutenue par l'image, la lecture des journaux quotidiens, hebdomadaires, illustrés, pédagogiques, celle de lettres de soldats du village, de citations à l'ordre de l'armée, etc., complètent la séance.

Parfois, par suite de la présence de blessés revenus en convalescence au pays, la leçon sur la guerre a pris un relief singulier : « Ah ! que je m'empresse de leur ouvrir la porte de ma classe, dit une institutrice, pour que les petits apprennent à saluer leurs aînés, qui nous reviennent si rayonnants, si pleins d'entrain et de vaillance.... »

L'enseignement et la guerre[2].— L'école doit continuer à faire aux événements une place convenable.... Cependant, je crois devoir vous mettre en garde contre certains dangers :

1° Il importe de ne pas négliger les enseignements essentiels du programme, de ne pas s'écarter de l'emploi du temps sous prétexte d'entretenir les enfants de faits se rapportant à la guerre. Le travail serait haché, morcelé, peu profitable. L'actualité doit trouver, quand il y a lieu, sa place dans les leçons portées à l'emploi du temps et aux heures fixées pour ces leçons, sauf, bien entendu, dans le cas où il conviendrait d'expliquer et de commenter au plus tôt quelque événement particulièrement important.

2° Il faut prendre garde de fausser certains enseignements, l'histoire, par exemple, en dénigrant systématiquement certains peuples ennemis.

1. Extrait du rapport annuel de M. l'Inspecteur d'Académie des Basses-Alpes.

2. Extrait d'une circulaire adressée aux instituteurs et institutrices, à l'occasion des conférences pédagogiques d'automne, par M. l'Inspecteur d'Académie des Basses-Alpes.

Il faut aussi avoir soin de ne pas exaspérer la sensibilité de nos élèves par les récits, trop souvent répétés, de choses terribles : massacres de femmes et d'enfants, incendies, etc. Il faut, plutôt, élever leur âme par le récit de belles actions : actes d'héroïsme, traits de bonté et d'humanité. Mais on peut compter sur votre tact et votre intelligence.

❦

Une école marraine; un filleul chez sa marraine. — Beaucoup d'écoles s'intéressent, d'une manière ou d'une autre, aux soldats du front; plusieurs même, sur divers points du département, ont « adopté » quelques-uns de nos vaillants poilus, et, dans l'arrondissement du Havre notamment, cette adoption est devenue générale.

Une des premières écoles qui aient fait ainsi office de « marraine » est l'école publique des filles de Harfleur.

L'histoire du soldat Léon Caucheteux est touchante et la façon dont l'école des filles de Harfleur a, en bonne marraine, traité son « filleul » est édifiante [1] :

« En mars 1915, je proposai à mes élèves d'adopter pour la durée de la guerre un soldat se trouvant dans l'impossibilité de communiquer avec les siens. Cette proposition fut acceptée avec enthousiasme.

« Un comité de bienfaisance de Paris me donna l'adresse de Charles Pouplier, m'assurant qu'il était digne du plus grand intérêt.

« Les enfants se mirent à lui écrire des lettres, des cartes. Elles apportèrent régulièrement chaque semaine les quelques sous qu'elles avaient pour leur goûter ou leurs menus plaisirs et c'était une grande joie pour elles quand nous pouvions confectionner un petit colis.

« Notre protégé nous écrivait le bonheur qu'il éprouvait à recevoir enfin, comme ses camarades, de la correspondance, des paquets et un peu d'argent.

« Il se plaisait aussi, le pauvre, à nous parler de sa femme et de ses quatre enfants, restés dans les régions envahies et desquels il n'avait jamais eu de nouvelles. Nous nous efforcions dans nos lettres de lui donner tout le courage dont il devait avoir besoin pour supporter toutes ses misères.

« Au bout d'un mois nous ne reçûmes plus rien de lui et une lettre d'une de mes fillettes, dans laquelle nous avions glissé un billet de 5 francs, nous revint avec la mention : N'a pu être atteint en temps utile. Ce fut une véritable consternation dans toute la classe. Sans doute, il était arrivé malheur à notre cher soldat. J'écrivis à son commandant pour m'enquérir de lui. Les semaines passèrent, aucune réponse ne vint. Nous étions navrées. Les enfants, malgré tout, continuaient à apporter leur petite obole. Si bien que nous eûmes

1. Extrait d'un rapport de la directrice de l'école de Harfleur.

bientôt une somme rondelette que nous désirions employer au plus vite à secourir quelque malheureux.

« Ma sœur avait adopté avec ses élèves un soldat nommé Henri Carles, qui a été depuis décoré de la Croix de guerre. Il parlait dans ses lettres de son beau-frère, Léon Caucheteux, des régions envahies et qui n'avait que lui comme correspondant. C'est alors que nous décidâmes de nous intéresser à Léon Caucheteux, qui était privé de toutes les douceurs. Comme nous étions riches, nous pûmes lui envoyer pour commencer deux paquets et de l'argent.

« Le pauvre garçon était si surpris, si heureux, lui, si abandonné de tous depuis tant de mois, qu'il nous écrivit pour nous remercier une lettre bien touchante. Il nous avoua qu'il pleurait d'émotion en se voyant comblé ainsi. Nous avons alors entretenu une correspondance des plus suivies avec notre nouvel adopté. Ses lettres, maladroites sans doute, puisque nous avions affaire à un illettré, révélaient un cœur sensible et extrêmement délicat.

« Combien de fois ne nous a-t-il pas dit : « Ne m'envoyez pas d'argent surtout; au front, on n'en trouve pas l'emploi et on est exposé à tant de dangers, qu'il est inutile d'avoir sur soi une petite réserve. Je ne vous demande que des lettres. Car cela me semble si bon de savoir que l'on pense à moi, que l'on s'occupe de moi. Mais nous continuions à lui causer des petites surprises et lui se confondait en remerciements. Chaque fois que le courrier m'apportait une lettre de notre cher soldat, quel : « Ah! » joyeux poussaient toutes mes élèves et dans quel silence et avec quelle attention elles écoutaient toutes la lecture de ces lignes, écrites au crayon, dans les tranchées, si près de l'ennemi et qui nous apportaient quelques échos des événements tragiques qui se déroulaient là-bas. Le pauvre homme nous faisait part aussi de l'inquiétude dans laquelle il vivait quand il pensait à sa famille, restée à Vieux-Condé-sur-Escault et de laquelle il n'avait aucune nouvelle. Il aimait nous parler de sa femme, une si bonne ménagère, adroite, ordonnée, économe, de son fils Léon, âgé de dix ans, qui travaillait si bien en classe, où il était le premier, de sa petite Lina, âgée de cinq ans, une bien mignonne enfant. Mes fillettes répondaient avec bonheur. Quelques-unes lui écrivaient d'une façon charmante lui assurant qu'il retrouverait sa femme, ses enfants, ses parents et la chère petite maison qu'il s'était fait bâtir avec ses économies et où il vivait si heureux avant cette maudite guerre.

« Les vacances arrivèrent. Avant de nous séparer, mes élèves et moi nous envoyâmes à notre soldat tout ce qui pouvait lui être nécessaire comme objets utiles, provisions et argent ; puis quelques fillettes par groupes de huit ou dix qui habitaient le même quartier résolurent de mettre ensemble leurs petites économies afin d'envoyer encore de temps en temps quelques friandises à notre adopté. Toutes lui adressèrent lettres et cartes. J'étais tenue au courant de toutes les gentillesses qui lui étaient faites par notre soldat qui m'envoyait de ses nouvelles en Suisse, où je passais août et septembre.

« Une quinzaine de jours avant la fin des vacances, je reçus une lettre de deux de mes élèves. Elles m'annonçaient et avec quel bonheur que Charles Pouplier était retrouvé. Pensant que je n'étais pas à Harfleur, il avait écrit à l'une d'elles, Marcelle Bochamp, dont il avait conservé l'adresse. Il n'avait plus donné signe de vie depuis plus de quatre mois parce qu'il avait été enseveli deux fois, avait été sourd et envoyé dans un hôpital, etc. Mais il allait bien de nouveau et avait repris sa place au front. Marcelle Bochamp et une autre de ses compagnes, Jeanne Michel, avaient alors fait une collecte parmi les élèves de ma classe et toutes étaient si ravies à la pensée que Charles Pouplier était toujours de ce monde qu'elles s'empressèrent de donner tout ce qu'elles pouvaient.

« La somme de 11 francs fut trouvée en peu de temps. Elle servit à faire un envoi de vivres, de friandises, dont tout le détail me fut donné. Je fus vraiment touchée de l'initiative dont mes deux élèves, les premières de ma classe, firent preuve en la circonstance et je leur écrivis bien vite pour les féliciter.

« A la fin de septembre, dès que je fus rentrée, toutes deux vinrent m'apporter les lettres qu'elles avaient reçues de notre cher soldat retrouvé.

« Nous voici maintenant avec deux filleuls. Nous arrivons bien à leur envoyer tout ce qui leur est nécessaire puisque tous les quinze jours tous les deux reçoivent un billet de 5 francs et un paquet. Les enfants leur adressent souvent des lettres, des cartes (les plus belles qu'elles peuvent acheter) et ils trouvent le moyen de répondre à presque toutes.

« Vers le 20 octobre, je recevais de Léon Caucheteux une lettre inachevée et au bas de la quatrième page se trouvaient ces quelques lignes : « Je suis le camarade de Léon, il vient d'être blessé, il vous « écrira de l'hôpital. »

« Nous étions fort inquiètes toutes, nous demandant si notre pauvre cher soldat avait été gravement atteint. Au bout de trois jours, il nous écrivait de Poitiers pour nous rassurer. Il avait été légèrement blessé à l'épaule, en Champagne, le 14 octobre, pendant qu'il était en train de nous écrire. Son fusil avait été réduit en miettes, près de lui par un éclat d'obus qui l'avait projeté sans connaissance à cinq ou six mètres de l'endroit où il se trouvait et c'était miracle qu'il n'ait pas été tué. Il se trouvait admirablement soigné à l'hôpital et cela lui semblait si bon de dormir dans un lit (il était resté quarante-huit jours dans les tranchées, sans pouvoir se déchausser). Nous lui avons écrit pour lui dire combien nous étions heureuses de savoir qu'il avait échappé à un grand danger et pour l'inviter à passer auprès de nous la permission qu'il ne manquerait pas d'obtenir dès qu'il serait rétabli. Il fut vite guéri et nous annonça qu'il ne tarderait pas à venir à Harfleur.

« Avec quelle joie les enfants apprirent cette bonne nouvelle ! Elles projetaient d'aller le chercher à la gare. L'une d'elles devait lui

offrir l'hospitalité. Beaucoup le retenaient, les unes pour déjeuner, les autres pour dîner. J'avais un mal inouï à me réserver quelques repas, tant elles voulaient toutes le recevoir et le fêter.

« Enfin le dimanche 14 novembre, à huit heures du matin, notre soldat sonnait à notre porte. Il arrivait après une demi-journée et une nuit de voyage, bien fatigué, portant à la main un pauvre petit paquet fait avec un morceau de toile et contenant un peu de linge et nos lettres qu'il garde précieusement pour les montrer à sa famille quand il la retrouvera. C'était là toute sa fortune. Ces souvenirs ont pour lui un tel prix qu'il ne les quitte pas et dans la crainte de les perdre, il les portait sur lui lorsqu'il a été blessé. Ma sœur et moi nous étions ravies de connaître enfin notre soldat. Il est tout à fait sympathique. C'est un brave homme de trente-neuf ans, un peu timide, très discret et sensible à la moindre attention. Il fut vite à l'aise avec nous et nous donna mille détails sur les siens et sur la vie tranquille qu'il menait avant la guerre. Nous apprîmes alors qu'il était mineur. Il descendait à la mine, chaque jour, à quatre heures du matin. Il remontait à deux heures et employait l'après-midi à cultiver son grand jardin. Le dimanche, il se promenait avec sa femme et ses enfants et bien régulièrement il terminait cette journée chez ses parents, ou beaux-parents, où il se retrouvait avec son beau-frère : Henri Carles. Tous s'entendaient à merveille.

« Quand la guerre éclata, Henri Carles partit le premier, le deuxième jour de la mobilisation. Léon Caucheteux, lui, devait être mobilisé dans les mines d'Anzin; quand le Nord fut envahi, notre soldat craignit d'être employé par les Allemands. Il décida alors de quitter Vieux-Condé et le 14 septembre 1914, il embrassait, non sans une grande émotion, ses deux enfants endormis, faisait ses adieux à sa femme et partait à travers la campagne pour rejoindre Lille qui n'était pas encore pris. Il marcha toute la journée, fit 56 kilomètres à pied et réussit à traverser les lignes ennemies. Il prit à Lille le train pour Dunkerque et se mit à la disposition de l'administration militaire. Il fut envoyé dans un dépôt à Guéret et partit pour le front en janvier 1915. Il y resta jusqu'au 14 octobre.

« Quel bien cela lui faisait de nous faire ses confidences, de nous parler de ceux qui sont restés dans le pays envahi et auxquels il pense nuit et jour, le pauvre homme! Bien vite dans Harfleur, le bruit courut parmi les fillettes que leur soldat était arrivé. Avec quelle impatience elles attendaient la rentrée du lundi matin. Il n'y eut pas de retardataires ce jour-là, notre soldat était là, sur l'estrade, qui attendait mes élèves. Elles lui furent toutes présentées et il les embrassa toutes, puis il voulut leur dire quelques paroles de remerciement. Il était bien ému en les prononçant, mais on sentait qu'elles venaient du fond de son cœur : « C'est mon petit garçon qui vous « écrira à toutes pour vous remercier de ce que vous avez fait pour « moi, quand je retournerai dans ma chère maison ».

« Tous les yeux rayonnaient de plaisir. Cette première demi-heure de la journée que nous accordâmes à notre cher visiteur ne fut pas perdue et je crois qu'elle restera gravée à jamais dans la mémoire des enfants.

« Nous nous mîmes alors au travail. A onze heures et demie une des fillettes emmenait notre soldat déjeuner chez elle, le soir une autre venait le prendre à la maison, afin qu'il passât la soirée dans sa famille et elle n'était pas peu fière la petite privilégiée qui partait de l'école tenant son protégé par la main.

« Le jeudi, j'ai pu avoir Léon Caucheteux toute la journée. Nous l'avons mené au Havre, ma sœur et moi. Tout le réjouissait : la promenade à travers la ville, les heures passées au cinématographe, le retour aux lumières, etc. J'ai pu encore le garder à déjeuner le vendredi et le samedi. Il ne cessait de nous répéter combien il avait été bien reçu partout. Il avait eu la chance inespérée de retrouver à Harfleur des camarades de Vieux-Condé, qui tous, mobilisés à l'usine Schneider, lui avaient demandé de passer avec eux la journée du dimanche. Nous l'avons engagé à accepter cette invitation, malgré tout le regret que nous avions de ne pouvoir le garder, nous imaginant bien que rien ne lui plairait plus que de parler de sa famille avec des amis de son pays.

« Le samedi après-midi, il vint de nouveau dans la classe, faire ses adieux aux enfants. Elles s'étaient cotisées pour lui acheter un chandail confortable qu'elles lui offrirent alors en souvenir de son séjour à Harfleur. Beaucoup glissèrent dans le sac de voyage que j'avais trouvé à la maison pour notre soldat et dans lequel j'avais mis tout son petit bagage, du chocolat, des fruits, des petites pièces d'argent enveloppées dans un papier sur lequel elles avaient exprimé des souhaits de bon voyage.

« Le lundi matin, 22 novembre, à six heures cinquante, une quinzaine de fillettes, ma sœur et moi nous accompagnions à la gare notre cher soldat, qui allait rejoindre son dépôt au Mans, enchanté, nous disait-il, des heureux jours qu'il avait passés auprès de nous.

« Nous avons dû lui promettre de l'aller visiter à notre tour à Vieux-Condé, quand la paix sera signée, et nous tiendrons notre promesse tant nous serons heureuses de revoir dans son foyer notre cher soldat qui traverse des jours si pénibles. »

Bibliographie.

Publications relatives à la guerre[1].

I. — Les causes et les responsabilités de la guerre.

La Guerre, par Émile Bourgeois, Louis Renault, général Maleterre, etc. Paris, Félix Alcan.

La Guerre est un recueil de conférences édité par la Société d'anciens élèves de l'École des sciences politiques. Ce sont des études sérieuses et documentées que l'on pourra consulter avec fruit, même après la guerre, car elles sont dues à des spécialistes qui ont échappé aux dangers et aux erreurs de l'improvisation. M. Émile Bourgeois traite des origines de la guerre, M. Louis Renault de l'Allemagne et du droit des gens, le général Maleterre de la guerre et des armées, M. Raphaël-Georges Lévy de la guerre et des finances, M. Daniel Bellet de l'industrie moderne et de la guerre.

Les causes profondes de la guerre, par Émile Hovelaque. Paris, Félix Alcan.

Les causes profondes de la guerre ne sont ni diplomatiques ni politiques, déclare M. Hovelaque, au début de sa brochure, elles remontent aux fatalités historiques, aux aveugles instincts héréditaires d'un État et d'une race. Cet État c'est la Prusse ; cette race, c'est la race issue des colons divers transportés des Flandres, de Hollande, d'Allemagne et qui peuplèrent la marche de Brandebourg et l'État des chevaliers de l'Ordre teutonique, ces communautés militaires dont la fusion a constitué la Prusse, campée sur une terre hostile dont elles ont commencé par exterminer les indigènes et qui, ouvertes, de toutes parts menacées, ne doivent leur existence et leur sécurité dans un milieu hostile, sur un sol triste, malsain, ingrat, en butte à un climat rigoureux, qu'à la sévérité de leur discipline et à l'opiniâtreté d'un labeur dur et difficile. Race de paysans et de guerriers, race pauvre pour qui la vie est impitoyable, en lutte perpétuelle pour l'existence matérielle et pour l'existence politique, race trompée par la rudesse de son sort, race à qui ce sort même n'a pas permis

1. Voir *Revue Pédagogique*, n° août-septembre 1915, p. 208.

de s'endormir dans la jouissance des biens acquis, race pour qui la guerre est une industrie nationale et la colonisation intérieure la condition de son extension nécessaire, de son extension territoriale indéfinie. Et M. Hovelaque montre par l'histoire comment cette race a été façonnée par la Prusse en un État d'un caractère unique en Europe, un État mystique, une sorte d'État absolu né de fatalités historiques, géographiques, sociales, mais dont la cohésion et l'unité artificiellement obtenues par un « effort tenace et séculaire » font un instrument d'action incomparable au service de la volonté autocratique qui en dispose.

Mais à la Prusse, à cet instrument d'action dont tous les rouages ont été merveilleusement et minutieusement agencés en vue de sa fin : l'expansion et la domination, il a fallu, pour qu'elle devînt ce que la doctrine pangermaniste prétend qu'elle doit être, l'État élu par Dieu pour gouverner le monde, la puissance de l'idéal, et c'est l'Allemagne idéaliste, dit M. Hovelaque, « l'Allemagne étrangère par son esprit, son passé, son âme, qui a distillé et versé dans ce corps barbare le philtre enivrant qui aujourd'hui le précipite aux abîmes ». Et M. Hovelaque se fait fort de montrer comment ce sont les grands Allemands de l'époque classique, « ces idéalistes, ces sentimentaux, ou intellectuels, ces humanistes, ces philosophes qui inconsciemment, par des voies détournées, créent cette Allemagne qu'ils désavoueraient, la créent spirituellement comme les Hohenzollern ont créé matériellement la Prusse, mais par une création à peine moins artificielle ».

Et c'est d'abord la mission historique de l'Allemagne que littérateurs, historiens, philosophes ont contribué à dégager, l'idée de la race providentielle, l'idée du Teuton élu, et cette glorification s'est édifiée sur les racines mêmes de l'Allemagne dévastée, démembrée, humiliée, comme une espérance et comme une consolation et aussi comme le cri d'orgueil d'un peuple qui sent sa grandeur et qui ne veut pas mourir. Comment est née cette idée, M. Hovelaque le montre par une pénétrante analyse. Il y a dans le plus lointain passé des premiers Allemands « un esprit d'indépendance et de fierté germaniques » en même temps que de libre soumission, « et c'est cet esprit qui depuis Arminius, à travers les siècles, fait triompher le Teuton du Romain, le libre examen du principe d'autorité, la féodalité et la moralité germaniques de la frivolité et de l'immoralité latines » ; « le Germain est le soldat de Dieu qui fait crouler le monstrueux empire romain. » Mille ans plus tard, c'est le même esprit qui anime Luther et qui lui fera « purifier cette autre sentine d'impureté qu'est, disent ils, devenue l'Église romaine, héritière du rêve de domination universelle de l'Empire romain et d'universel nivellement des esprits. Luther, la Réforme, c'est encore l'idéal germanique triomphant de l'idéal latin. Et ce n'est pas seulement la supériorité de l'Allemand et son rôle historique qu'élabore la littérature allemande, c'est son essence même, son essence profonde que déterminent ses

poètes, ses philosophes, ses philologues, ses musiciens », en retrouvant les dieux de la Terre allemande, en exaltant ses héros mythiques, « en ressuscitant tout ce panthéisme naturaliste et mystique qui tient aux racines mêmes de l'âme populaire allemande, qui l'imprègne de gravité religieuse, d'humanité profonde, qui le fait communier directement avec la terre, avec les forces mystérieuses de la vie, en lui fournissant cette intuition obscure mais riche du Germain qu'il croit si supérieur aux clartés superficielles de la raison latine. Et ce mysticisme est encore un des traits caractéristiques et un des éléments fondamentaux de l'orgueil germanique : il est le principe qui élève l'Allemagne au-dessus de tout; il est la source de la volonté de puissance et de domination, et, pour achever l'édifice de la mentalité allemande, la théorie de l'État, de l'État du droit divin, si l'on peut ainsi parler, tel qu'il résulte des théories des philosophes, des juristes, des historiens.

Ainsi armée, corps et âme, l'Allemagne ou plutôt la Prusse, en qui elle s'incarne, est mûre pour l'accomplissement de son rêve, de sa mission, dira-t-elle, mûre pour gouverner le monde. Et le jour où, ivre de sa fécondité et de sa puissance industrielle, ivre de son étourdissante fortune matérielle, elle se croira encerclée et se sentira étouffée dans ses frontières trop étroites, trop tard venue pour avoir sa part de colonies, elle se préparera lentement et sûrement à conquérir dans la paix ou par la guerre sa large place dans le monde. Et c'est l'histoire sanglante d'aujourd'hui, et c'est la guerre de conquête, la guerre pour la domination universelle hypocritement transformée en une guerre de légitime défense contre l'insupportable tyrannie de l'Angleterre.

M. Hovelaque consacre toute la seconde partie de sa brochure à analyser les raisons de cette haine de l'Allemagne contre l'Angleterre qu'un hymne récent a criée à la face du monde et qui s'exhale en vers d'ailleurs magnifiques. Il montre comment cette haine est née à la fois d'une certaine théorie du réel telle que l'a formulée la philosophie de l'action allemande, et d'une certaine conception de l'Angleterre, d'ailleurs entièrement erronée, qui serait en contradiction avec le réel allemand, la puissance tout entière de l'Angleterre reposant en somme sur un mensonge et sur une illusion dont la source est au fond dans son individualisme.

Telle est, brièvement résumée, cette brochure qui fait honneur à celui qui l'a écrite, honneur à sa clairvoyance, honneur à sa pénétration, honneur à une impartialité d'autant plus méritoire qu'elle est actuellement plus difficile. Mais sous cette impartialité on devine l'indignation contenue d'un maître qui a profondément étudié et admiré les gloires de la littérature allemande et qui voit sombrer sa civilisation dans la folie, dans le crime et dans le sang.

1914. — L'agression allemande, par Charles Rep, Bibliothèque des ouvrages documentaires, Paris.

Étude claire, sobre et méthodique des incidents qui ont précédé la guerre européenne. L'attitude et le rôle des puissances y sont nettement établis par une judicieuse interprétation des documents officiels.

La grande guerre par les grands écrivains, un volume cartonné, réunissant les douze premiers numéros de *Messidor*, revue bimensuelle illustrée, Paris.

Quelques articles sont inédits; mais la revue a surtout moissonné dans les journaux de toutes nuances d'intéressantes pages, se rattachant à la guerre, et qui sont signées de grands noms : de Freycinet, Maurice Barrès, Anatole France, G. Clémenceau, Ernest Lavisse, Jean Richepin, R. Bazin, Roux, de l'Institut Pasteur, Perrier du Muséum....

II. — Épisodes. — Souvenirs.

Tels qu'ils sont, par Mme Jean Leune. Paris, Larousse.

Mme Jean Leune, infirmière de la Croix Rouge à Cambrai, depuis le 6 août 1914, a vu de près soldats et officiers allemands et elle les montre tels qu'ils sont. Elle les a observés à l'hôpital, dans les rues; et, le soir, elle a fixé ses impressions dans des notes très vivantes et que l'on sent exactes. Grâce à sa connaissance de la langue allemande, elle put interroger, s'informer, mener à bien sa curieuse enquête. Elles ont été vues de près, les « opérations » des officiers de la garde, visitant et pillant les caves, volant les fourrures dans les magasins. Le chapitre sur la confession et la communion des soldats allemands qui, dit un prédicateur, « ont vengé l'honneur du ciel », — « qui ont brûlé les villages impies de la Belgique et de la France », est d'un saisissant et douloureux réalisme.

Mme Jean Leune reste à Cambrai, prisonnière en pays occupé, pendant cinq mois. Elle apprend, à la fin de décembre, que son mari est blessé et sollicite un sauf-conduit pour rentrer en France. De Cambrai, elle passe à Lille et décrit la ville sous la domination allemande, dans des pages remplies de détails intéressants.

De Lille, l'auteur parvient à Aix-la-Chapelle et, dans les trains, sait écouter, voir et retenir. Elle note des conversations d'officiers, de bourgeois, d'ouvriers qui, sur la guerre et le kaiser, ont des opinions bien différentes.

D'Aix-la-Chapelle, Mme Jean Leune gagne la frontière suisse, puis la France.

Les notes d'une infirmière recueillies sous le titre de « Tels qu'ils sont » sont rédigées avec verve, avec entrain. L'auteur donne peut-être dans l'excès d'esprit, car il est peu probable qu'on ait laissé passer, sans répression immédiate, telle répartie moqueuse, telle invective indignée.

Ce sont légères restrictions qui n'ôtent rien ou que fort peu à la véracité du récit.

Tels qu'ils sont est enrichi de 8 gravures, fac-similés d'aquarelles exécutées d'après nature, à Liège, par Émile Dupuis.

III. — Les faits.

Les batailles de la Marne, par P. Fabreguettes. *Grande Revue*, Paris.

On sait combien semble encore mystérieuse à beaucoup de gens la victoire de la Marne. Et, de fait, on ne s'expliquera pas comment la ruée allemande a pu être arrêtée d'abord, puis refoulée avant la publication des documents officiels. En attendant que les journées de septembre nous soient racontées par les hommes qui ont conduit les événements, M. Fabreguettes a voulu nous permettre de comprendre un peu cette période tragique.

Jour par jour, il résume l'action de chacune des armées qui coopérèrent au grand œuvre.

Certes son étude ne donne pas une pleine satisfaction. On aperçoit bien que pour telle journée, pour telle armée, pour tel mouvement, sa documentation est incomplète. Mais, je le répète, c'est seulement beaucoup plus tard qu'on écrira l'*histoire* de la bataille ou plutôt des batailles de la Marne. M. Fabreguettes a rendu service en nous permettant d'attendre cette *histoire*. Et le dessin provisoire qu'il a tracé instruira bien des lecteurs.

IV. — Les peuples belligérants.

Les derniers progrès de l'Allemagne, par Victor Cambon. Paris, Pierre Roger.

Le livre de M. Victor Cambon a été écrit avant la guerre. Il a été composé sur des documents exacts. L'auteur a voyagé, a séjourné dans le pays qu'il décrit.

C'est le livre d'un bon Français, qui, un an avant les hostilités, renseignait et conseillait, s'efforçait d'éclairer l'opinion.

L'auteur avait montré dans un précédent volume : *l'Allemagne au travail*, à la date de 1910, l'immense effort réalisé contre nous.

En 1914, dans la préface des *Derniers progrès*, il écrit : « En toute sincérité, je ne supposais pas que, moins de quatre ans après, un nouveau regard sur l'industrie allemande constituerait encore une révélation nouvelle, à tous ceux qui ne veulent pas s'endormir dans une confiance trompeuse.

« Si habitué que je sois, depuis trente ans, à considérer de près les progrès de l'Allemagne, j'avoue avoir été stupéfié du bond prodigieux qu'elle a fait, surtout en 1911 et en 1912, et j'ai entrepris la tâche d'une nouvelle enquête.

« Saurai-je dépeindre l'ardeur furieuse que ce peuple apporte au travail qui lui réussit, la cohésion de plus en plus féconde de ses efforts, le patriotisme hautain qu'il affirme et qui se transforme en un idéal d'impérialisme économique de plus en plus irrésistible? En tous cas, les chiffres officiels que j'apporterai seront plus éloquents que les mots. »

Les chiffres sont en effet éloquents. M. Victor Cambon sait les utiliser en étudiant le sous-sol, le sol, l'organisation bancaire, l'outillage, la production, l'expansion allemande.

Des chapitres très intéressants sont consacrés aux canaux, aux chemins de fer, à la métallurgie, à la fabrication des machines électriques, à l'organisation de la Badische Anilin und Soda Fabrik, à la production intensive de films cinématographiques, etc.

Le livre de M. Cambon demeurera longtemps d'actualité. Comme l'écrivait à l'auteur M. Kleine, directeur de l'École nationale des Ponts et Chaussées : « Votre livre est un beau livre, fécond en constatations douloureuses et en renseignements précieux. C'est par de tels ouvrages que l'on peut espérer une orientation nouvelle. » Le travail est bien composé. Chaque chapitre forme un tout soigneusement ordonné. Nul terme trop savant. M. Cambon sait vulgariser en lettré.

❦

La Turquie et la Guerre, par Aulneau. Paris, F. Alcan.

La Turquie et la Guerre est un livre d'actualité. L'auteur, M. Aulneau connaît bien la question d'Orient. Son livre est solidement documenté en ce qui concerne le passé, clairement écrit et composé.

M. Aulneau ne se borne pas à traiter de la Turquie. Il étudie la formation des nationalités voisines. Il donne un bon résumé de la guerre balkanique.

C'est un livre solide, instructif, qui sera lu avec agrément et utilité.

*
* *

L'Armée et la Nation à la fin de l'Ancien régime, par le Capitaine Latreille. Paris, Chapelot, éditeur.

C'est le premier volume d'une série, publiée sous la direction de la Section historique de l'État-major de l'Armée, et destinée à faire connaître avec détails l'œuvre militaire de la Révolution. Ce volume étudie l'œuvre des derniers ministres de la Guerre de la monarchie, Choiseul, le comte de Saint-Germain, le maréchal de Ségur.

Travail d'érudition, un peu spécial parfois, mais consciencieusement étudié, fortement documenté, présenté avec précision et netteté, où l'on trouvera les renseignements nécessaires pour connaître l'armée royale d'avant la Révolution.

Le gérant de la « Revue Pédagogique »,
ALIX FONTAINE.

Coulommiers. — Imp. PAUL BRODARD.

Nlle série. Tome LXVIII. N° 2-3 Février-Mars.

REVUE
Pédagogique

La Réforme du Brevet élémentaire.

La réforme du brevet élémentaire! Comment, en ces heures tragiques, aborder sans remords un sujet si placide? Il n'est cependant pas hors de saison : la guerre, en donnant plus d'acuité au problème du recrutement des instituteurs, tourne elle-même notre attention vers les examens qui ouvrent leur carrière. Si demain nos jeunes maîtres, au retour d'une longue campagne, n'ont pas le temps, avant d'exercer, de conquérir le brevet supérieur, il ne sera pas indifférent que le brevet élémentaire soit ou ne soit pas un titre sérieux. La réforme récemment votée par le Conseil Supérieur de l'Instruction publique, si elle n'a pas été improvisée pour répondre aux nécessités de la guerre, n'est pas étrangère aux préoccupations présentes de tous les Français.

I

Cette réforme a déjà son histoire.

Elle est la conclusion d'une enquête ouverte, en 1913,

auprès des inspecteurs d'Académie, sur la valeur du brevet élémentaire. Enquête franchement défavorable à l'enquêté. La plupart des témoins sont pour lui des juges sévères. Les uns déclarent que le niveau de l'examen s'est abaissé depuis dix, quinze ou vingt ans; les autres affirment qu'il a toujours été aussi bas qu'à l'heure actuelle; mais bien rares sont ceux qui le tiennent pour suffisant. « Le brevet élémentaire, dit l'un, n'est guère aujourd'hui au-dessus de ce qu'était autrefois le bon certificat d'études primaires. » « C'est uniquement, dit un autre, un certificat (supérieur, si l'on veut) d'études primaires, qu'on délivre à quinze ans aux bons élèves, à dix-huit ans aux mauvais. » « Il a cessé, écrit un troisième — qui est légion —, il a cessé d'être la garantie du savoir nécessaire de l'instituteur. » On avoue que cet examen révèle chez les candidats certaines connaissances en calcul : le brevet élémentaire, dit-on parfois, c'est un « brevet d'arithmétique. » Encore le succès, en cette matière, est-il plus souvent dû à la mémoire qu'à l'intelligence : « on sait par cœur toutes les théories d'arithmétique » et l'on a tant fait de problèmes qu'on résout machinalement ceux de l'examen, mais on est « incapable de conduire un raisonnement ». Et ce défaut s'accuse dans les épreuves littéraires : la composition française, notamment, « la seule composition qui donne une idée exacte de la valeur personnelle » des candidats « est d'une faiblesse de plus en plus grande tant au point de vue du fonds qu'à celui de la forme, et cependant les sujets, presque tous d'observation, sont de plus en plus faciles ». De tous côtés, cette faiblesse est signalée : on reproche aux candidats d'accumuler impropriétés et incorrections; ils « ignorent trop la langue »; en dépit de l'entraînement auquel ils sont souvent soumis, ils ignorent même l'ortho-

graphe : « il semble de plus en plus que l'orthographe soit considérée comme une connaissance de luxe ». Bref — c'est le mot qui revient dans une trentaine de rapports, et c'est l'idée que tous expriment sous une forme plus ou moins explicite —, le brevet élémentaire « n'est plus un brevet de capacité d'instituteur »; il ne devrait pas conférer le droit d'enseigner.

D'où vient cette insuffisance? Comment l'affluence des candidats, qui permettrait, semble-t-il, aux jurys de pratiquer une sélection sévère, ne relève-t-elle pas le niveau de l'examen? C'est qu'elle en a changé le caractère. Ce n'est plus seulement pour entrer dans l'enseignement qu'on recherche le brevet; on tient à le présenter comme une référence si l'on sollicite un emploi dans le commerce, et, même si l'on n'a pas de vocation bien nette, on tient à pouvoir dire tout au moins qu'on est breveté. Le brevet élémentaire est devenu une sorte de baccalauréat au rabais, un diplôme passe-partout qui ouvre beaucoup de petites portes et satisfait beaucoup de petites vanités. Dès lors, au lieu d'attendre, pour l'affronter, l'âge où ce titre serait nécessaire pour exercer dans une école, on se hâte de s'inscrire, dès qu'on se croit prêt, pour en finir avec les études. Un tiers des candidats (2 000 à Paris) réclame une dispense d'âge. Dispense qui serait superflue si l'on voulait devenir instituteur ou institutrice : « nul homme ne pouvant enseigner avant dix-huit ans, nulle femme avant dix-sept, et les candidats qui veulent entrer dans l'enseignement public devant attendre bien plus longtemps, il s'écoule deux ou trois ans — et souvent plus — pendant lesquels ces brevetés n'étudient ni n'enseignent ». Mieux vaudrait pour l'école et pour eux-mêmes qu'ils se fussent préparés avec moins de hâte. Mais la dispense est utile pour

ceux ou celles qui postulent dans le commerce des emplois d'adolescents. Et la dispense est agréable à ceux ou à celles qui n'ambitionnent le titre que pour la satisfaction de leur amour-propre. Le mal ne serait pas grand si les examinateurs, inflexibles, conservaient au brevet sa valeur de *licentia docendi.* Mais il voient défiler sous leurs yeux tant d'aspirants et d'aspirantes manifestement inaptes aux fonctions de l'enseignement qu'ils hésitent eux-mêmes sur le véritable sens de l'examen et se laissent attendrir par la jeunesse des candidats. A ce sujet, les témoignages recueillis en 1913 sont unanimes : « on abuse des dispenses »; « les candidats se présentent trop jeunes »; « des candidats se présentent à quatorze ans et huit mois! » Sur tous les tons, c'est le même refrain : comment demander des compositions ou des réponses sérieuses à des enfants? Si le brevet élémentaire n'est plus un sûr garant de l'aptitude aux fonctions d'instituteur, c'est qu'il est recherché par une foule de candidats qui ne possèdent ni la vocation ni la maturité nécessaires pour être un bon instituteur.

II

Le remède à ce mal, on pouvait le chercher dans différentes directions. Certains inspecteurs d'Académie ont cru le trouver dans la création d'un nouvel examen, l'« examen probatoire » qui est destiné, dans leur pensée, à fournir les preuves de capacité qu'ils n'attendent plus du brevet. A l'inverse, on a préconisé la suppression pure et simple du brevet élémentaire : seul le brevet supérieur conférerait le droit d'enseigner. Était-il possible d'adopter l'une ou l'autre de ces deux solutions?

La première offre le grave inconvénient de multiplier, alors qu'ils sont déjà trop nombreux, les examens de l'enseignement primaire. Qu'on y prenne garde : sur les neuf mois de l'année scolaire, deux au moins sont absorbés, pour l'inspecteur d'Académie et ses collaborateurs immédiats, par des commissions d'examen : certificat d'études primaires élémentaires ou supérieures, concours des bourses, brevets, certificats d'aptitude pédagogique, concours d'admission aux Écoles normales, certificat de fin d'études normales, cette liste, si longue qu'elle soit, est incomplète puisqu'elle ne comprend pas la surveillance des concours supérieurs de l'enseignement primaire ou de l'enseignement secondaire. Alors que, pour rendre plus féconde l'action des inspecteurs, on devrait chercher à réduire le temps qui leur est pris par toutes ces séances, n'est-il pas abusif de leur ravir encore huit jours pour un « examen probatoire » qui n'est qu'un double du brevet? Je n'ignore pas qu'on entend se servir du classement établi à la suite de l'« examen probatoire » pour introduire plus de justice dans la nomination des stagiaires. Mais, sans vouloir rechercher si d'autres méthodes ne sont pas plus efficaces, je dois remarquer qu'il n'est pas interdit d'établir, à la suite de l'examen du brevet, un classement des candidats admis ni de tenir compte de ce classement dans le choix des stagiaires. De toutes façons, l' « examen probatoire » joue le rôle que devrait jouer le brevet de capacité. Mais, avez-vous le droit, sous prétexte qu'un examen n'atteint plus son but, de condamner les candidats à en subir un second? Que ne réformez-vous le premier?

La réforme serait radicale, qui consisterait à supprimer l'examen défectueux. Mais seule une loi pourrait instituer le brevet unique. Devons-nous l'appeler de nos vœux? —

Ou bien le brevet unique demeurerait au niveau du brevet supérieur, et alors il ne serait accessible qu'à un nombre insuffisant de maîtres et de maîtresses : devrions-nous tolérer, dans les écoles publiques et dans les écoles privées, à côté de l'élite pourvue du brevet unique, des instituteurs sans brevet? Ou bien le brevet unique, recherché par tous les aspirants au brevet élémentaire, tomberait au niveau de ce dernier : c'est la perspective qu'entrevoient beaucoup d'inspecteurs et de directeurs d'Écoles normales ; elle les alarme, non sans raison : si l'institution du brevet unique devait avoir pour effet la dépréciation du brevet supérieur, le remède serait pire que le mal.

Mais on peut concevoir une troisième solution : relever le brevet élémentaire en l'identifiant non pas au brevet supérieur mais au concours des Écoles normales. Accessibles à des candidats de même âge, composés d'épreuves presque identiques portant sur des programmes très voisins, l'examen du brevet élémentaire et le concours des Écoles normales font, pour ainsi dire, double emploi. Pourtant, le niveau du concours est supérieur au niveau de l'examen : si quelques normaliens échouent au brevet, beaucoup de brevetés seraient incapables de devenir normaliens. En achevant de fondre l'un dans l'autre cet examen et ce concours, déjà si ressemblants, n'obtiendrait-on pas une amélioration du brevet? C'est la pensée qui vient à l'esprit lorsqu'on a renoncé, d'une part, à superposer au brevet un « examen probatoire » et, d'autre part, à supprimer le brevet élémentaire. Voici donc à quel système on aboutirait : dans chaque département serait institué, chaque année, un concours unique pour tous les candidats aux fonctions d'instituteur. Les candidats classés les premiers entreraient à l'École normale ; tous ceux qui auraient

obtenu des notes satisfaisantes recevraient le brevet de capacité. Pourtant, le nombre de ces brevets serait limité : il ne dépasserait pas le nombre moyen des emplois annuellement vacants dans les écoles publiques et dans les écoles privées ; tout au plus pourrait-on augmenter ce chiffre de quelques unités destinées à remplacer les déchets.

On voit aisément les avantages de cette conception. La limitation du nombre des brevets (10 000 par an, au lieu de 20 000) accroîtrait la valeur du titre. Il demeurerait un véritable titre de capacité et ne serait guère accessible, comme le concours des Écoles normales, qu'aux candidats à l'enseignement. Notre régime d'examens serait sérieusement simplifié : trois sessions, les deux sessions du brevet élémentaire et la session du concours de l'École normale se contracteraient en une session unique : une seconde session ne serait ouverte en octobre que si, en juillet, les aspirants dignes de notes passables n'étaient pas assez nombreux pour obtenir tous les brevets mis au concours. Enfin, le classement des candidats par ordre de mérite sur la liste annuelle guiderait les inspecteurs d'académie dans le choix des suppléants et des stagiaires. A défaut du régime idéal qui ferait passer par l'École normale tous les instituteurs ou, du moins, tous les instituteurs publics, la création d'un concours unique pour tous les candidats à l'enseignement primaire réaliserait sur notre organisation actuelle un incontestable progrès.

La réforme votée par le Conseil supérieur ne réalise pas intégralement ce programme. Elle ne crée pas, pour tous les candidats à l'enseignement primaire, un concours unique. Pourquoi ? La principale raison, c'est que dans les départements très peuplés, où les aspirants au brevet élémentaire se comptent par milliers, il eût été difficile de procéder

en toute équité, par un concours unique, à la sélection des normaliens. Il n'est pas aisé de discerner une élite dans une foule : partout où les candidats au brevet constituent une foule, laissons une première discrimination s'opérer avant d'examiner à part ceux qui, outre le diplôme de breveté, ambitionnent le titre de normalien. Mais partout ailleurs l'examen et le concours doivent se confondre. Peut-être la rédaction nouvelle du décret et de l'arrêté organiques, gênée par certains détails de l'ancien texte, ne le dit-elle pas assez nettement : elle se borne à laisser aux inspecteurs d'Académie la latitude de faire coïncider les deux sessions et de combiner les deux jurys; mais s'ils veulent obéir à l'esprit de la réforme, ils considéreront l'exercice de ce droit comme un devoir, et, dans la majorité des départements, le brevet élémentaire et le concours de l'École normale, confondus, n'occuperont qu'une semaine à la fin de juillet.

Le texte adopté par le Conseil supérieur ne supprime pas la seconde session du brevet. Mais si deux sessions sont conservées, seule la première, celle qui termine l'année scolaire, est la session normale. Pour avoir accès à la seconde il ne suffit pas de justifier de l'âge réglementaire. Il faut, en outre, sauf en des cas de force majeure dont l'inspecteur d'Académie est juge, qu'on se soit présenté à la première et qu'on ait obtenu, à l'écrit, un nombre de points égal au quart du maximum. Que signifie cette innovation? Que la session d'octobre n'est pas faite pour accorder les brevets au rabais; qu'elle est destinée à réparer les erreurs ou les malchances de la session de juillet, mais non pas à « repêcher » les candidats indignes. Lorsqu'un jeune homme s'est suffisamment approché du succès, en juillet, pour qu'il puisse légitimement espérer l'atteindre en trois mois de tra-

vail, rien ne l'empêchera de se présenter en octobre; dans le cas contraire, il devra se résigner à faire une nouvelle année d'études. La seconde liste ne comprendra que les errata et addenda de la première.

Enfin, le nouveau règlement ne limite pas le nombre des brevetés, mais il restreint le nombre des candidats en supprimant toutes les dispenses d'âge. Les aspirants les plus jeunes auront au moins quinze ans et demi. Qui s'en plaindra? Ceux-là seuls qui, se trompant sur la signification du brevet, le recherchent pour entrer non dans l'enseignement mais dans l'industrie ou le commerce. C'est pour eux qu'est institué le certificat d'études primaires supérieures. Il convient à leur âge : c'est à quinze ans et même avant quinze ans qu'on l'obtient. Il convient à leur profession : il atteste des études orientées vers la pratique. Mais on connaît mal ce certificat : la renommée du brevet éclipse la sienne : beaucoup de commerçants qui accueillent favorablement les jeunes brevetés fermeraient leur porte aux jeunes certifiés : on dédaigne le certificat d'études primaires supérieures que l'on confond avec son frère plus modeste, le certificat d'études primaires élémentaires [1]. Si nous voulons tirer de notre organisation scolaire son maximum de rendement il nous faudra le faire mieux connaître, il nous faudra dire et répéter que c'est le véritable titre de capacité des futurs employés, des futurs comptables, des futurs contremaîtres. C'est à cette condition que nos écoles primaires supérieures pourront s'orienter nettement vers l'enseignement technique. Et c'est à cette condition que nos jurys du brevet élémentaire, débarrassés des candidats

---

1. Peut-être le certificat d'études primaires supérieures obtiendrait-il dans le public le crédit qu'il mérite s'il s'appelait *brevet d'études primaires* ou *diplôme d'études primaires supérieures*.

sans vocation pédagogique, pourront exiger des autres la maturité et l'instruction qu'on est en droit d'attendre d'un instituteur ou d'une institutrice.

Les explications qui précèdent, en révélant la genèse de la réforme, en auront fait connaître le principe. Il s'agissait de relever le niveau du brevet en simplifiant notre régime d'examens. La solution qui théoriquement paraissait le mieux répondre aux diverses conditions du problème, c'était la fusion complète du brevet élémentaire et du concours des Écoles normales. Si des obstacles s'opposent à cette fusion, elle n'en marque pas moins le but vers lequel convergent toutes les innovations du décret du 20 juillet et de l'arrêté du 5 août 1915.

III

La circulaire du 7 décembre a commenté toutes celles de ces innovations qui concernent le programme et le rôle des différentes épreuves. Je vroudrais dire un mot de celles qui ont trait à l'organisation des examens et à la composition des jurys.

L'examen du brevet élémentaire et le concours des Écoles normales pouvant désormais coïncider, il fallait calquer l'une sur l'autre la liste des épreuves qui les constituent. L'a-t-on fait sans leur nuire?

La structure du concours a été conservée dans ses grandes lignes, mais doit-on se féliciter des retouches qu'elle a subies? Toutes sont destinées à le simplifier et à le rapprocher de l'enseignement donné dans les écoles élémentaires. Le Conseil supérieur reprenait ainsi la jurisprudence qu'il a déjà suivie en 1914, lorqu'il a supprimé l'épreuve facultative de langues vivantes, en 1910 lorsqu'il

a supprimé le « résumé de leçon scientifique ». La sœur jumelle de cette dernière épreuve lui avait survécu : les candidats à l'École normale avaient encore à faire un « résumé de leçon littéraire ». Pourtant, il ont le droit de ne pas savoir résumer une leçon : c'est à l'École normale qu'ils acquerront cet art ; l'enseignement *ex cathedra* n'est pas de mise dans les écoles élémentaires où le maître, surveillant de près le travail de l'élève, interroge et rectifie plus souvent qu'il n'expose. Cette épreuve amenait nos professeurs d'Écoles normales à apprécier les qualités de leurs futurs élèves d'après les habitudes qu'ils avaient su donner à leurs élèves anciens : de ce qu'on trouverait, dans l'histoire de nos concours, d'autres exemples de cette erreur de méthode, il ne suit pas que le Conseil supérieur ait eu tort de la répudier.

A-t-il eu tort de supprimer les programmes limitatifs? Remarquons, tout d'abord, que, pour le brevet élémentaire, ces programmes, en dépit des intentions des réformateurs de 1910, n'ont jamais été institués. Pourquoi? On s'est rendu compte que les candidats au brevet élémentaire ne disposent pas toujours de ressources suffisantes pour faire l'étude approfondie des questions inscrites sur un programme limité, et que, d'autre part, ils ont toujours le devoir d'étendre leur curiosité sur toutes les matières qu'ils auront à enseigner. Mais la situation est-elle différente pour les candidats à l'École normale? disposent-ils de livres plus abondants et plus scientifiques? n'ont-ils pas les mêmes obligations que les aspirants au brevet? La guerre a prouvé qu'ils peuvent, du jour au lendemain, être mis en demeure de diriger une classe et qu'ils doivent, par suite, avoir une connaissance suffisante de tous les articles du programme scolaire. Les motifs qui ont fait

surseoir à la rédaction des programmes limitatifs du brevet élémentaire devaient donc amener la suppression des programmes limitatifs du concours des Écoles normales. Est-ce à dire qu'on n'aura guère le droit d'être plus exigeant, à ce concours, qu'au certificat d'études primaires? nullement. Les programmes, il est vrai, seront, dans les deux cas, presque identiques. Mais, ces programmes étant donnés, que doit prouver le candidat au certificat d'études? qu'il a bien retenu les leçons qu'on lui a faites. Que doit prouver le candidat au brevet et à l'École normale? que, ces mêmes leçons, il saurait les faire. L'un doit savoir réciter, l'autre doit savoir enseigner. La différence est assez grande pour qu'il soit inutile de l'accentuer en attribuant à l'un des examens un programme plus spécialisé qu'à l'autre. En compliquant le concours, on risquait de le fausser. En aiguisant les pointes de l'instrument, on risquait de le briser. Il ne s'émoussera pas en devenant plus robuste et plus simple.

Plus simple aussi sera désormais l'examen du brevet. On sait que, sous l'ancien régime, il comprenait trois séries d'épreuves à peu près autonomes; sans doute on ne pouvait pénétrer dans le second cycle sans avoir donné des preuves de savoir dans le premier ni dans le troisième sans avoir montré patte blanche à la sortie du second. Mais, une fois que le candidat avait pénétré dans le second (ou dans le troisième), on ne lui tenait plus aucun compte des mérites qu'il avait montrés dans le précédent. Aucune « compensation » n'était admise entre les bonnes notes obtenues dans la première partie de l'examen et les notes moins bonnes qu'on pouvait récolter par la suite. Or, la seconde série d'épreuves était constituée par l'écriture, le dessin et la gymnastique (ou, pour les jeunes filles, la cou-

ture) qui acquéraient, en vertu de ce règlement, une importance égale à celle du français et du calcul. En droit, un candidat ayant obtenu à l'écrit 20 sur 20 pouvait être éliminé si, aux épreuves pratiques, il n'obtenait que 9 sur 20. En fait, il arrivait, à chaque session, que des candidats bien notés en français échouaient pour une note de dessin (ou de couture) non pas médiocre mais presque passable. Le règlement imposait aux jurys l'obligation de sacrifier, même s'ils ne s'étaient pas montrés mauvais dans les épreuves pratiques, quelques-uns des meilleurs aspirants discernés par les épreuves écrites. Trop facile à tant d'égards, l'examen du brevet élémentaire avait, en ce sens, le tort d'être nécessairement capricieux.

L'arrêté du 5 août préviendra le retour de ces caprices : en ramenant à deux le nombre des séries d'épreuves, il supprime leur autonomie. On s'est efforcé d'assigner à chaque discipline une place proportionnée à son importance véritable. Destituées de l' « exclusive » qu'elles exerçaient, les épreuves d'écriture, de dessin et de gymnastique n'en gardent pas moins leur ancien coefficient. Seul celui de la couture est diminué. Pourquoi? Le moment était-il opportun pour réduire dans nos examens — et par suite dans nos classes — cet enseignement pratique? N'eût-il pas mieux valu faire tous ses efforts pour développer toutes les branches de l'enseignement ménager? Mais le Conseil supérieur n'a nullement voulu le restreindre. Interprétant l'arrêté du 5 août, la circulaire du 7 décembre 1915 ouvre une large porte à l'hygiène et aux applications pratiques des sciences physiques et naturelles : l'enseignement ménager est là tout entier. Quant à la couture, elle est certes très importante dans l'éducation des filles. Mais est-elle plus importante que la gymnastique dans

l'éducation des garçons? Or, le coefficient de la gymnastique n'était jadis que 1/2 : en fixant au même taux celui de la couture, on n'a fait que donner à cette épreuve, dans l'examen qui ouvre accès à l'enseignement primaire, une place proportionnée à celle qu'occupe le travail à l'aiguille dans les programmes de cet enseignement.

Dans la même intention, on a doublé le coefficient de certaines épreuves — telle l'histoire et la géographie — qui ne jouaient pas à l'examen un rôle aussi considérable que dans les programmes de l'école. A cet égard, les épreuves qui bénéficient le plus largement de la réforme sont les épreuves de langue française. On a prétendu, il est vrai, que le Conseil supérieur, dans son effort pour renforcer l'étude du français, avait échoué : la prépondérance du français, à l'écrit, sera, dit-on, désormais compromise : au lieu de compter pour 40 points sur 60 (4/6), il comptera désormais pour 80 sur 140 (4/7) : n'a-t-il pas perdu au change? — Non, car la comparaison cloche : on oublie, dans ce parallèle, les épreuves pratiques. Ce qu'il faut remarquer, c'est qu'avant la réforme, le français ne comptait, dans les épreuves précédant l'oral, que pour 40 points sur 110 (4/11), tandis qu'il comptera désormais pour 80 sur 140 (4/7). Dans l'ensemble des épreuves, il comptait jadis pour 60 points sur 220, tandis qu'il comptera désormais pour 120 sur 310 : alors que le total général n'augmente pas de 50 p. 100, la part du français est doublée.

Il n'est sans doute pas nécessaire de justifier des mesures qui sont destinées à appeler l'attention des candidats sur notre civilisation nationale. Si l'enquête de 1913 n'avait pas montré l'urgence de cet appel, la guerre s'en serait chargée.

IV

A la réforme de l'examen devait correspondre une réforme des jurys. La simple perspective d'une fusion possible entre le brevet élémentaire et le concours des Écoles normales impose aux autorités chargées de choisir les membres des commissions de sévères obligations. Si tous les candidats ont droit à une égale justice, le candidat à un concours peut exiger plus de garanties de justice que le candidat à un examen. Dans un examen, le juge est presque toujours sûr d'être équitable à la condition d'être bienveillant; si sa bienveillance n'est pas toujours sans danger pour l'État, du moins ne lèse-t-elle pas les droits des individus. Mais dans les concours, la justice se pèse à l'aide de balances plus précises; la règle, plus stricte, veut des mesures exactes; bienveillance pour l'un, c'est injustice pour l'autre. On ne saurait se contenter, pour rendre l'arrêt, d'arbitres paternels; il faut rechercher des juges dont la compétence et l'impartialité soient au-dessus de toute discussion.

C'est pour assurer aux candidats des juges compétents que le décret organique (art. 118) exige, pour les brevets de capacité, examens essentiellement primaires, un certain nombre de juges appartenant à l'enseignement primaire. Il semble bien que, dans l'esprit du rédacteur, ces juges doivent former la majorité de la commission[1]. Et, lorsque la commission se subdivise, si le décret spécifie que chacune des sous-commissions doit comprendre pour moitié des fonctionnaires ou anciens fonctionnaires de l'enseigne-

1. Cf. circulaire du 29 août 1893.

ment primaire public, nul doute que cette proportion ne doive être considérée comme un minimum. Pour ouvrir à autrui la porte de l'enseignement primaire, il faut être soi-même en contact intime et permanent avec les programmes et les méthodes de cet enseignement.

Pour le même motif, le Conseil supérieur a introduit un instituteur (ou une institutrice) dans le jury d'admission aux Écoles normales. Et c'est aussi pour le même motif qu'il a écarté des commissions du brevet, lorsqu'ils ont cessé d'exercer depuis dix ans, les anciens membres de l'enseignement public ou privé. Cet ostracisme a paru cruel. Il frappe, en effet, des hommes dignes de respect : certains d'entre eux savaient, en dépit de leur retraite, suivre l'évolution de nos institutions scolaires et renouveler leurs questions conformément aux progrès de la pédagogie. Si un moyen s'était offert de conserver cette élite sans paraître la faire bénéficier d'une faveur arbitraire, le Conseil supérieur aurait été heureux de le saisir. En l'absence d'un sûr critère, il a fallu s'en remettre à la loi brutale du temps et décider qu'un homme, sorti depuis dix ans de la carrière de l'enseignement, n'aurait plus le droit d'en surveiller l'entrée. La mesure, en vérité, est-elle si rigoureuse ? On oublie que, loin d'aggraver la réglementation en vigueur, elle apporte au contraire une atténuation à la règle posée par la circulaire ministérielle du 10 mars 1896 : en vertu de cette circulaire, les membres des jurys d'examen doivent être choisis « en règle générale » parmi les fonctionnaires de l'enseignement public en exercice ou en congé ; et c'est seulement « à leur défaut » qu'on peut recourir à des « fonctionnaires de l'enseignement public en situation de retraite ou à d'anciens membres de l'enseignement privé ». En 1896 comme en

1915, on estimait sans doute que, pour être au brevet un juge compétent, il est bon de n'avoir pas perdu le souvenir de l'école.

La compétence ne suffit pas. Il est nécessaire non seulement d'être impartial, mais encore de le paraître. Ce résultat était facilement obtenu, jusqu'à ce jour, au concours des Écoles normales, puisque les jurys, constitués par les professeurs de l'établissement, ne connaissaient pas d'avance les candidats. Il en sera différemment lorsque les deux jurys seront confondus. Leur équité ne sera pas moins pure, mais elle sera plus aisément suspectée. Pour éviter ce danger, le seul moyen serait de poser en principe que nul ne peut, ni au brevet élémentaire ni au concours des Écoles normales, examiner ses propres élèves. Est-ce toujours possible? Oui, si l'on n'hésite pas à faire juger les candidats par les professeurs des candidates et les candidates par les professeurs des candidats. Les circonstances actuelles, qui introduisent un personnel féminin dans tant d'écoles de garçons, prépareront l'opinion à cette nouveauté qui n'eût peut-être pas été acceptée sans la guerre : l'institution de jurys féminins pour les candidats masculins. Aucun jury ne serait d'ailleurs exclusivement féminin. En tout jury siégeraient l'inspecteur d'Académie et les inspecteurs primaires. En tout jury d'aspirants pourraient siéger, en outre, le directeur et les professeurs de l'École normale. Mais les directrices et professeurs d'établissements préparant des aspirantes ne pourraient figurer qu'à la commission des aspirants; les directeurs et professeurs d'établissements préparant des aspirants ne pourraient figurer qu'à la commission des aspirantes. Cette règle n'est inscrite ni dans l'ancien ni dans le nouveau texte du décret organique. Mais les inspecteurs d'Académie feront

bien de l'appliquer. Plus l'examen du brevet se rapprochera du concours des Écoles normales, plus il sera nécessaire de suppléer au silence de notre code universitaire en obéissant, lors de la constitution des commissions, à la loi non écrite mais rigoureusement impérative de la stricte impartialité.

*
* *

Que donnera la réforme de 1915? Son sort est aux mains des hommes qui l'appliqueront. Du moins ne sauraient-ils ignorer ni les intentions ni les espérances de ceux qui l'ont conçue[1]. Supprimer les rouages inutiles, mais faire produire à tout organe robuste son maximum d'effort et son rendement maximum; différencier, dans l'enseignement primaire, la préparation aux fonctions d'instituteur de la préparation aux carrières économiques; différencier le certificat d'études primaires supérieures et le brevet élémentaire; rendre à ce dernier titre son caractère modeste mais sérieux de brevet de capacité pédagogique; faire en sorte qu'il révèle, avec le minimum de connaissances exigibles d'un instituteur, les facultés de jugement et de raisonnement sans lesquelles il n'est pas de bon éducateur; ramener au concours des Écoles normales les candidats que pouvait effrayer son allure trop ambitieuse ou trop raffinée; simplifier deux examens et en relever le niveau : le niveau du concours des Écoles normales en attirant un plus grand nombre de candidats, le niveau du brevet élémentaire en le rapprochant du concours des Écoles normales et en recommandant aux jurys une intelligente sévérité; opérer enfin une simplification adminis-

1. Voir la circulaire ministérielle du 7 décembre 1915.

trative en supprimant l'une des huit ou dix épreuves par lesquelles doit passer, de douze à dix-huit ans, tout futur instituteur, voilà quelques-uns des effets qu'on attend du décret du 20 juillet et de l'arrêté du 5 août 1915. Des milliers de jeunes gens mieux orientés dans la vie; des milliers d'instituteurs mieux préparés à leur tâche; pour des milliers de candidats, de professeurs et d'inspecteurs du temps gagné pour le travail fécond, et, par surcroît, des milliers de paperasses à jamais abolies, voilà ce qu'on a rêvé. Aux jurys de vouloir que de ce rêve naisse un progrès.

PAUL LAPIE.

De la Formation du citoyen.

Pauvre petit citoyen en herbe que je vois si timide, si gauche, sur son banc d'écolier, qui m'apprend le nombre de chambres que comporte une cour d'appel et qui ne sait pas ce qu'il peut et doit attendre de son juge de paix, qui cherche dans l'arrière-fond de sa mémoire une obscure définition du pouvoir exécutif et qui ne se rend pas compte des qualités indispensables à ceux qui le représenteront plus tard dans les assemblées délibérantes et jusque dans le gouvernement! Pauvre petit citoyen de demain ou d'après-demain, respectueux des formules dont le contenu lui échappe, initié dès l'âge de sept ans aux rouages lointains des administrations publiques et ignorant des réalités proches que personne, tout bien compté, ne se sent nettement autorisé à lui révéler : il ferait beau voir le maître souligner les défauts ou les vices de nos institutions, prêcher les réformes et vivifier son enseignement d'exemples concrets ou personnels! Un maître ne doit pas « faire de politique »; il ne le peut ni ne le veut. Et pourtant il a mission de préparer le citoyen dont le rôle sera essentiellement politique. Comment dès lors échapper au verbalisme de la leçon, aux notions inutiles ou ridicules des manuels, à ce galvaudage trop fréquent de l'intelligence enfantine où s'accumulent les pédantes et vides abstractions? Comment assurer à l'éducation civique un fondement rationnel, une portée pratique? Ah! pauvre petit citoyen, que de fois tu m'as ému sans le savoir, pendant qu'en écoutant tristement les réponses arrachées à ta mémoire déjà hésitante, je me demandais quel profit le pays pourrait bien retirer, douze ou quinze ans plus tard, de tant d'efforts inefficaces?

Encore quand l'instituteur ou l'institutrice — car l'institutrice, elle aussi, prépare des générations de citoyens dans les écoles

mixtes et les futures épouses des citoyens dans les écoles de filles — apportent dans leurs explications un peu de chaleur, un peu de clarté, lorsqu'ils font appel au bon sens qui doit régir toute chose humaine, lorsqu'ils comparent la vie nationale avec la vie communale, et aussi la vie communale avec la vie de l'écolier, le petit rural conserve quelques chances d'apercevoir, derrière ces simplifications outrancières, le vague reflet des réalités utiles! Il comprend que le culte de la justice — seul — est au-dessus de tout; il se dit que quiconque aspire à l'honneur de le représenter pour servir des intérêts égoïstes ou sans y apporter de suffisantes lumières doit être immédiatement écarté; il puise à l'école de solides principes dont l'application reste cependant malaisée, soumise aux contingences les plus délicates et sujette à toutes les défaillances. Mais, hélas! la plupart du temps l'apprenti-citoyen ânonne je ne sais quel indigeste résumé qui ne l'intéresse que comme une tâche imposée et qu'il oublie tout naturellement pour le plus grand profit de sa spontanéité intellectuelle — où se réserve l'avenir.

Un jour pourtant il régira la chose publique; il portera la responsabilité des destinées nationales; il déterminera la marche ascendante ou régressive de la civilisation humaine; il maintiendra ou laissera choir l'éternel flambeau qui ne peut s'éteindre, dont la flamme grandit de siècle en siècle, mais qui pâlit parfois étrangement et laisse le monde dans une demi-obscurité d'où montent des cris de carnage et de détresse, échos de la primitive barbarie. Qui songe sérieusement à ce que peut produire de bonheur ou de malheur collectif, de joies ou de souffrances individuelles, l'attitude future du petit écolier auquel le maître enseigne, moins par goût bien souvent que par nécessité professionnelle, les éléments de cette science que l'antiquité appelait la politique et qu'à défaut de nom plus précis nous appelons l'éducation civique? A peine existe-t-elle.

Une chose m'étonne : c'est qu'ayant acquis peu et conservé moins encore, incapable de raisonner avec quelque subtilité sur des droits et des devoirs qu'il connaît mal, ayant cessé d'y appliquer son étude au sortir de l'école et par conséquent à l'âge où elle lui aurait été le plus profitable, n'ayant trouvé dans son village que beaucoup d'ignorance et de préjugés s'érigeant naï-

vement en infaillible expérience, le petit paysan ne reste pas entièrement réfractaire au progrès. Quelles considérations le guident? Mystère! Mais il est certain qu'au moment voulu il consent le sacrifice nécessaire à la communauté, alors même qu'il ne s'y sent porté par aucun élan d'enthousiasme idéaliste; il améliore les conditions de son existence et jusqu'à ses procédés d'exploitation, malgré sa méfiance instinctive des nouveautés; il s'essaie volontiers à la vie publique où peut-être recherche-t-il plus souvent ses avantages immédiats que la réalisation de conceptions larges et généreuses; mais enfin il prévoit, déduit, conclut, et trouve ainsi l'emploi de ses facultés d'entendement; il entre dans la voie des généralisations créatrices du mieux, il comprend que des liens l'attachent à la cité commune, il cesse d'être une pensée qui sort du sol natal pour y retourner sans s'associer à d'autres pensées en vue d'une moins misérable existence. Puis, par le fait même qu'il vit en société, par la nécessité d'agir et de réagir, le citoyen finit par se former dans le petit paysan mal préparé à son rôle futur.

Mais quel pauvre citoyen encore, et combien incapable de réflexion personnelle tant soit peu profonde, incapable de saisir la valeur vraie et la répercussion sociale de son suffrage, d'imposer sa volonté, toute fruste qu'elle soit, à ses représentants officiels, de diriger en un mot, dans la plénitude de ses droits souverains et de ses devoirs imprescriptibles, le destin de son pays inséparable du grand destin humain! Il vote pour un tel ou contre un tel, parce que son entourage s'est décidé pour ou contre; il arrive d'ailleurs qu'il adopte le *contre* parce que son entourage a choisi le *pour*, et de simples questions de personnes règlent l'intérêt général. Si, du moins, il apportait toujours dans ses décisions l'effort d'une réflexion personnelle, si mesquine fût-elle! Mais souvent il se plie à des ordres, il subit une contrainte, il obéit — et ne demande qu'à obéir. En général, il ne se rend guère compte de l'importance véritable du mandat qu'il confère : lui aussi porte, dans les plis de sa blouse, la paix ou la guerre; mais il ne le sait pas et la secoue au hasard. Des étiquettes le trompent; des présents le corrompent et parfois le ruinent sans qu'il s'en doute; son ignorance et sa myopie l'exposent à tous les dangers, et c'est pitié de le voir marcher indiffé-

[illegible] qu'on lui cache. Parfois il risque des [illegible]essions du fond des grades, vain bruit dont [illegible] ne montrent aucunes réalités. Ce [redacted] [illegible] et plus sain, se soit trouvée d'accès difficile, que le [illegible] temps où l'urgence des travaux champêtres l'en ait éloigné fréquemment, qu'il n'ait pas été touché par la parole du maître, que mille autres causes secondaires l'aient encouragé dans une sorte de système d'abstention — en dépit des lois édictées [illegible] souvent à la condition tacite que l'application n'en soit [illegible] rigoureusement poursuivie, — et l'on devine à quelle [illegible] aboutit l'œuvre d'éducation civique. Qui pourrait en dresser le bilan? Qui pourrait nier la profondeur du mal? Qui ne se révolterait comme d'une absurdité tolérée par lâcheté, [illegible] qu'elle ruine finalement l'effort de la raison en marche vers le progrès? Et, du coup, qui ne s'acharnerait à réparer l'erreur [illegible] assurer à la société la garantie de sécurité, de prospérité, [illegible] raisonnement intellectuel et moral qu'elle trouvera dans la formation normale du citoyen?

[illegible]

base et que, par le bon sens accessible à tous, par l'amour de la vérité qui trouve en la justice son aboutissement pratique, on s'élève peu à peu aux principes généraux d'où s'inspire et dérive l'organisation sociale. Puisque l'enfant connaît le maire, les conseillers municipaux, les divers fonctionnaires qui détiennent dans sa commune une parcelle de l'autorité publique, il est possible de lui faire toucher du doigt les réalités concrètes du fonctionnement administratif avec leurs avantages et leurs imperfections, de lui faire comprendre les droits et les devoirs de ses concitoyens, de l'intéresser surtout à la pratique courante de la vie en commun telle qu'elle s'offre sur son coin de terre. Il y faut de l'ingéniosité, de la familiarité, du tact, de la persuasion.

Mais tout cela, qu'est-ce, sinon l'art d'enseigner ? Heureux ceux qui, par surcroît, y apportent du talent et de la ferveur de cœur, heureux surtout les élèves à qui se communiquent ainsi la curiosité de savoir et le goût d'agir ! Il y a des maîtres qui sont une bénédiction sur un pays : richesse d'idées, fécondité d'efforts vers le meilleur avenir, joie et confiance, ils sèment pour tous la merveilleuse moisson dont il leur suffit de prendre fraternellement leur part.

Et quand les bambins connaissent bien leur commune, ils n'ont plus de peine à connaître cette autre grande commune qu'est la patrie ; car par quels liens la commune tient à la patrie, faite elle-même de toutes les communes, c'est ce qui se démontre avec la clarté de l'évidence et le charme de la vérité vivante. Il n'y a d'autre enseignement civique que le spectacle de la société agissante. Je sais bien que les manuels ne se prêtent guère à cette méthode intuitive où l'émotion est appelée à fixer et à faire aimer la connaissance. Mais les manuels ne sont souvent que des guide-ânes auxquels chacun de nous, avouons-le humblement, a souvent besoin de recourir, des guide-ânes pour le maître, non pour l'enfant. Le citoyen ne se forme pas par le manuel, mais par la parole. Le manuel est mort, la parole est vivante, et la cité, c'est la vie à laquelle rien de mort ne peut initier.

A cet enseignement large, simple, où la discussion joue nécessairement un rôle fécond et séduisant (j'ai entendu discuter des enfants dans des écoles rurales), comment l'élève n'acquierrait-il pas les connaissances nécessaires au citoyen qui veut faire figure de citoyen, non par sotte infatuation, mais par souci de sa dignité et de l'intérêt public, par souci aussi de son intérêt privé qui, à bien des égards, se confond avec l'intérêt public ? Car enfin tant vaut l'électeur, tant vaut le législateur ; tant vaut le législateur, tant vaut la loi ; et tant vaut la loi, tant vaut la sécurité de chaque citoyen.

Et pourtant, je ne m'illusionne guère : ce qui est simple et ne réclame que du bon sens se réalise moins aisément que ce qui est compliqué et exige une activité prétentieuse. La formation rationnelle du citoyen rencontrera, dans l'école même, plus de résistances, parfois inconscientes, que la distribution de l'enseignement civique livresque, plus d'adversaires méfiants, plus de

sournoises temporisations, plus de maladroites hésitations. La voie de la routine est si douce aux pieds! Elle mène tout droit à l'ennui : mais tant de gens prennent si bien leur parti d'ennuyer les autres et de s'ennuyer eux-mêmes!

Il faut bien dire aussi qu'au sortir de l'école, peut-être dès l'école, la famille, le milieu contrarieront à plaisir l'effort du maître. « De quoi donc maintenant se mêle-t-on de bourrer la cervelle des enfants? Comme s'il n'y avait pas mieux à faire en classe que de s'occuper des députés et du gouvernement! Quand ils seront électeurs, tous ces petits sauront bien comment s'y prendre pour voter! » Et voilà l'enfant inquiet : parfois la foi s'en va; l'œuvre, la bonne œuvre d'enseignement est perdue ou compromise!

Et surtout, à treize ans, ou plus souvent à douze, voire même à onze — ou à dix! — le petit paysan quitte l'école — pour toujours. Plus de livres, plus de cahiers, plus de conversations avec le maître, plus de discussions et plus de réflexion intérieure. Le sol qui produit le blé est consciencieusement labouré; mais celui d'où monterait la pensée reste en jachère, et, jusqu'à sa majorité, le futur citoyen se contente d'écouter « parler politique », de se frotter à l'électeur et d'apprendre de sa fonction du lendemain tout ce qui l'avilit bien plutôt que tout ce qui l'ennoblit. Si l'école arrivait — et elle le peut — à former vraiment le citoyen, le milieu social se chargerait vite de le déformer! Alors pourquoi tant de peine?

Pourquoi? Parce qu'aucun effort n'est inutile. Profitable à qui le consent, il engendre toujours un peu de bien chez celui pour qui il est consenti. L'enfant dont on n'a pas surveillé l'éducation n'en devient par la suite que plus dangereux dans le monde. Et puis nos écoliers ne sont pas tous des déserteurs! Celui qui conserve la bonne graine en son cœur est d'ordinaire celui qui sait, à l'âge d'homme, prendre le plus d'influence sur les autres. Par lui notre action se propage lentement, sûrement, perpétuellement.

Redoublons de zèle aussi après l'école : le maître, à la campagne, ne vit pas dans une tour d'ivoire; il va aux jeunes et aux vieux; les jeunes et les vieux viennent à lui, les jeunes surtout, quand s'ouvrent les cours d'adultes. Pour qui sait s'y prendre,

la formation du citoyen se poursuit discrètement, par la simple autorité de l'exemple plus encore que par le conseil donné à propos, — pour qui sait s'y prendre et pour qui s'est une fois pénétré de la grandeur de la tâche, de ses conséquences infinies dans le temps et dans l'humanité.

Mais enfin le citoyen n'est pas seulement un électeur, un contribuable, un justiciable, un administrateur ou un administré ; le citoyen est ou doit être, avant tout, un homme qui pense, qui sait penser, qui veut penser, qui ne permet pas à l'action de jaillir de l'instinct ou du désir, mais qui lui ordonne de s'élever lente, souple et harmonieuse, d'une intelligence bien réglée, sûre d'elle-même, attachée à tout ce qui lui paraît beau ou bon. Et donc l'essentiel n'est sans doute pas de connaître exactement le détail de l'organisation politique, mais d'être, par la culture du jugement et l'habitude du raisonnement, en état de la connaître au moment voulu, en état tout au moins de mesurer la portée et les conséquences d'une décision. L'essentiel, en somme, est de n'agir que par raison, quand on sait enfin se servir de sa raison. Et le maître qui veut former le citoyen n'y saurait mieux parvenir qu'en l'initiant aux sûres méthodes de la critique.

Rude tâche! Tout est conjuré contre l'effort de la raison : comment enseigner les premiers principes aux tout petits sans faire sans cesse appel à l'autorité et à la mémoire, non au raisonnement? On leur dit : Fais ceci, ne fais pas cela, et l'on prend grand soin d'éviter les questions incohérentes, les discussions oiseuses. Des démonstrations en forme ne seraient pas comprises et affaibliraient la portée du précepte nécessaire. On leur fait épeler b, a, ba, et on se garde bien de rééditer la leçon du *Bourgeois gentilhomme*. La méthode dogmatique s'impose quand l'intelligence, trop frêle encore pour suivre un raisonnement délicat, commence pourtant à réclamer les notions dont l'enfant a besoin.

En outre, le milieu dans lequel se développe l'écolier (c'est là une vérité qu'on ne saurait trop répéter parce qu'elle appelle de la part du maître un effort continuel de résistance) l'accoutume beaucoup plus aux suggestions d'une tradition irraisonnée qu'aux sollicitations de la recherche personnelle. Au dehors de

l'école, les préjugés le guettent dans le champ où il travaille, au foyer où il se chauffe, au temple où il prie. Ils le guettent à l'intérieur même de l'école : car quel maître oserait prétendre que toutes ses idées, il les a contrôlées, qu'il a acquis ou vérifié par son investigation personnelle chacune de ses connaissances, qu'il n'accepte aucune croyance sur l'affirmation d'autrui, bref qu'en tant qu'être pensant il ne relève que de la raison ou de l'expérience rationnellement interprétée? En fait, nous vivons tous sur une somme considérable d'idées emmagasinées dès l'enfance sans examen préalable et considérées comme des vérités incontestables, comme des émanations de l'évidence, comme la naturelle et nécessaire nourriture de l'esprit. Beaucoup de gens croient aujourd'hui que la terre tourne autour du soleil avec aussi peu de preuves que leurs pères croyaient le contraire.

En morale, en psychologie, en sociologie, en métaphysique, pense-t-on que nos préjugés soient moins nombreux et de moindre conséquence, si nous appelons préjugé toute conviction qui précède la recherche rationnelle? Lâchés dans l'inconnu avec la raison pour guide, nous nous persuadons qu'il suffit d'effleurer les choses d'un simple rayon de la pensée pour en prendre connaissance au lieu d'y projeter la lumière puissante et pénétrante de l'enquête scientifique. Ainsi nous heurtons l'erreur à chaque pas, tellement habitués à elle que le choc nous devient insensible. Les préjugés les plus dangereux sont précisément ceux que nous portons en nous sans en soupçonner la présence : ils s'imposent avec l'assurance et la tranquillité des vérités élémentaires.

Et je ne parle pas de toutes les puissances d'erreur ou de mensonge qui assaillent l'enfant sous le couvert des convenances sociales, des obligations traditionnelles, des tolérances indispensables. Je ne parle pas des nobles principes abusivement interprétés, ni des raisonnements captieux au service d'idées inconsistantes. Sous les pas de la raison les pièges sont semés de toutes parts : c'est miracle si l'esprit le plus averti n'y tombe pas par mégarde.

Cependant n'exagérons rien : le bon sens, étayé sur l'observation, la réflexion, la logique, arrive souvent à voir clair dans

l'ordre de choses relativement simple, souvent concret, qu'est la part de vie publique incombant aux plus modestes des citoyens. Le bon sens se cultive assez aisément chez l'enfant, et les fruits de cette culture sont plus durables que la conservation des connaissances précises, même lorsqu'elles ont été acquises au prix d'un sincère et robuste effort de raison. Accoutumer l'enfant, dès que l'âge le permet et que la nature de l'enseignement s'y prête, à recourir au bon sens, à la constatation des faits, à la déduction légitime des conséquences, c'est le former à la pratique courante du raisonnement, c'est le mettre à même de discerner le vrai du faux, de reconnaître la subordination de son intérêt particulier à l'intérêt général qui en est la sauvegarde, de choisir la voie qui mène au progrès, de déjouer les supercheries doctrinales, les combinaisons équivoques, de trouver dans la sincérité de sa conviction la force de la faire triompher, et d'agir en homme libre qui veut le bien de son pays parce que le bien de son pays ne diffère véritablement pas du sien propre. Le jour où s'imposera le sacrifice de son intérêt personnel à celui de la collectivité, il comprendra encore que, vivant dans la société de laquelle il reçoit tout, il doit être prêt à lui donner tout en échange, et il consentira plus aisément le sacrifice que l'égoïste ignorant. En toute circonstance, l'enfant qui aura appris à se servir de sa raison dans les exercices scolaires les plus humbles gardera le goût du vrai, et apportera dans la vie civique un sérieux, une gravité, un sens précis des réalités, qui contribueront grandement au bien public.

Et ainsi je ne désespère pas que dans un avenir prochain — car les esprits sans doute mûrissent vite au milieu des événements formidables de ce temps — l'école ne forme enfin des citoyens dans le sens le plus noble du mot. Qu'elle ne dédaigne ni les procédés dogmatiques, ni l'apport indispensable de la mémoire dans l'initiation du premier âge; mais ni le dogmatisme des principes, ni l'effort de la mémoire ne répugnent au bon sens, et dès le premier âge aussi le bon sens intervient sommairement, — je ne dis pas le sens commun, maigre recours à l'évidence supposée — mais le bon sens qui observe, qui juge, qui déduit. C'est par le bon sens que la raison s'éveillera et atteindra aux vérités abstraites, aussi certaines souvent, aussi génératrices d'action, que les vérités concrètes.

Ah! si l'école pouvait garder l'écolier jusqu'à dix-huit ans une heure par jour seulement, et si les maîtres, au lieu de commencer à enseigner à l'âge où l'esprit s'ouvre le mieux à la science, pouvaient attendre dans l'étude et la méditation leur vingt-cinquième année, comme le problème de la formation du citoyen s'en trouverait simplifié! Mais patience : les temps viendront; le trésor de l'intelligence humaine apparaîtra à nos enfants ou aux enfants de nos enfants comme la plus riche mine de bonheur et de grandeur morale; et alors on ne verra sans doute pas l'âge d'or sur la terre, puisque l'âge d'or est du domaine du rêve, mais la paix, la justice, la bonté et l'acheminement sûr vers le meilleur. Dès maintenant la voie est ouverte : il ne s'agit que de s'y engager courageusement, fièrement, avec le noble mépris des routines reconnues et l'inquiétude plus noble encore des routines insoupçonnées que nous perpétuons parfois sans même nous en douter.

André Fontaine.

Quelques Livres italiens sur la Guerre.

La littérature suscitée par la guerre est assez abondante en Italie ; je n'ai pas la prétention de la considérer dans son ensemble. Autant qu'on en peut juger à distance, elle se divise en trois groupes d'ouvrages différents. Ce sont d'abord les publications de propagande pour ou contre l'intervention de l'Italie dans le grand conflit, au printemps dernier, et, depuis que cette intervention est chose faite, pour la justifier ou la critiquer — les volumes ou brochures de cette catégorie n'ont plus guère qu'un intérêt rétrospectif et les idées qu'ils développent nous sont très familières.

Viennent ensuite les ouvrages traitant en particulier des aspirations de l'Italie, de ses aspirations territoriales, le Trentin, Trieste et l'Istrie bien entendu, et aussi d'importants points d'appui sur la rive orientale de l'Adriatique, et dans le Levant. Cette littérature est considérable et fort instructive ; mais pour la discuter avec profit, il faudrait posséder en histoire, en géographie, en ethnographie des lumières qui me font cruellement défaut. D'ailleurs, une autre raison m'empêche d'en parler, c'est qu'à l'heure actuelle (février 1916) la parole n'est plus aux auteurs d'articles ou de brochures de propagande, mais aux marins et aux soldats. L'Italie a un grand rôle à jouer dans les Balkans ; tous ses alliés comptent qu'elle saura le jouer. Ceci dépasse le domaine de la littérature.

Reste enfin un troisième groupe de livres, moins nombreux, et parmi lesquels je voudrais encore faire un choix. Ce sont ceux qui ne se rattachent pas aussi directement à une propagande quelconque, mais qui reflètent simplement, sous une forme plus

personnelle, et, partant, plus littéraire, l'état d'esprit du public italien, ou, pour être moins ambitieux, de telle ou telle portion du public italien, depuis le début de la grande crise. Parmi ces témoins de l'opinion italienne, j'écarte un volume intitulé *Italia e Germania*, recueil d'articles publiés dans divers journaux pendant la guerre, quelques-uns avant la guerre, dont l'auteur est M. Borgese. C'est un des critiques les plus en vue de la jeune Italie, un publiciste brillant, un conférencier de grand talent. Il enseigne, à l'Université de Rome, la littérature allemande, ce qui ne l'a pas empêché de prendre nettement parti contre la politique germanique dans les discussions passionnées qui ont précédé l'intervention de l'Italie. Mais son attitude est un peu spéciale; il la définit lui-même ainsi : germanophile en littérature, germanophobe en politique. Peut-être son cas est-il moins exceptionnel qu'il ne paraît au premier abord; il est quand même assez particulier. Le discuter en détail pourrait être intéressant, mais m'entraînerait un peu loin des courants d'opinion les plus généraux et les plus représentatifs. Je m'en tiendrai donc à deux petits volumes, dont les auteurs sont fort appréciés et jouissent, en Italie, d'une réelle autorité parmi ceux qui ont actuellement une trentaine d'années; c'est, d'une part *Le Roman de la Guerre en 1914*, de M. Alfredo Panzini[1], et de l'autre *L'Examen de Conscience d'un Lettré*, de Renato Serra[2], deux opuscules très différents, mais qui se complètent de la façon la plus heureuse, et reflètent avec sincérité les sentiments de la jeunesse littéraire.

*
* *

Le titre adopté par M. Panzini est trompeur; son récit n'est pas un roman. On ne peut rien imaginer de moins artificiel, de moins arrangé; car c'est au contraire une série d'images prises sur le vif et d'impressions notées au jour le jour, d'août à novembre 1914, à Milan d'abord, où M. Panzini enseigne à

1. Alfredo Panzini. *Il romanzo della guerra nell'anno 1914*, Milan, 1914, in-16.

2. Renato Serra, *Esame di coscienza di un letterato*, seguito da *Ultime lettere dal campo*, a cura di G. de Robertis e L. Ambrosini, Milan, 1915, in-12.

l'Institut Technique Supérieur, puis sur une plage de l'Adriatique où il passe les vacances, à Bologne où il fait quelques apparitions, et encore à Milan où le ramène la rentrée. Cela forme une peinture très vivante, très rapide, que l'on sent très sincère et très vraie. Or qu'y voyons-nous ?

D'abord un grand désarroi, une espèce de panique, en présence du déchaînement d'un cataclysme que l'Italie pacifiste ne croyait pas possible. On s'affolle aussitôt, à la pensée des obligations qui peuvent s'imposer à l'Italie, alliée des empires centraux ; or ces empires, personne ne le méconnaît un seul instant en Italie, portent toute la responsabilité des événements odieux de juillet-août 1914. En outre, la crise internationale surprenait l'Italie au lendemain d'une crise intérieure assez sérieuse : en juin, avait éclaté un mouvement insurrectionnel, qui aurait pu devenir inquiétant ; il avait été facilement enrayé, mais on n'en était pas moins pris au dépourvu, d'autant plus que, depuis la campagne de Libye (nul ne l'ignorait), rien n'avait été fait pour reconstituer les armements et les approvisionnements militaires. Aussi fut-ce avec un soupir de soulagement que l'Italie accueillit la déclaration de neutralité. Mais pourrait-on rester indéfiniment neutre ? Et, s'il fallait se prononcer, de quel côté serait-on entraîné ? C'était un sujet de graves inquiétudes.

Au reste, les Allemands mêmes, très nombreux à Milan, n'étaient pas fort rassurés, témoin ce M. H..., « vieil Allemand barbu », avec lequel l'auteur s'entretient le 2 août ; c'est un coin de dialogue savoureux, qui ne manque pas d'intérêt, même après vingt mois de guerre :

Il m'affirme que l'Allemagne ne veut pas voir les Cosaques à Berlin. Il est fortement ému. « C'est une chose terrible ! Nous ne voulons pas des Cosaques à Berlin !... » Je lui dis : « Êtes-vous bien sûr que les Cosaques iront à Berlin ? » — « *D'ici à trois ans, parfaitement sûr !* La France, comme une courtisane, assise sur les genoux du Cosaque, le caresse, l'enivre, lui dit : Donne pour moi un coup de poignard à l'Allemagne. — Attends trois ans, répond le Cosaque. — Mais nous, nous sommes prêts aujourd'hui ! »

M. H... est indigné de la neutralité italienne :

« Cela n'a rien d'étrange, dit-il en grommelant ; il fallait s'y attendre ; mais c'est le plus dangereux tour de valse que l'Italie ait encore fait !

Ainsi l'Italie neutre, l'Angleterre contre nous... » — « Oh! impossible, répondis-je; les Anglais, gens pratiques, feraient la guerre? — Et puis, pensais-je à part moi, les loups ne mangent pas les loups! » — « Tout ce qu'il y a de plus possible! L'Allemagne sera peut-être vaincue sur mer, mais on se battra, oh! d'une façon formidable! » — Et il me sembla voir une larme voiler les pupilles d'acier de M. H...

Cet Allemand ne manquait pas de clairvoyance; il s'en faut que ceux de ses congénères, avec lesquels M. Panzini eut l'occasion de s'entretenir vers le même temps, fussent aussi sympathiques. Et justement une autre impression, très vive, que traduit notre auteur, est la déception profonde causée par la froide résolution avec laquelle l'Allemagne replongeait délibérément l'Europe dans la pire barbarie. Comme la plupart de ses concitoyens, M. Panzini appréciait grandement certaines qualités des Allemands : il en avait plusieurs parmi ses élèves; il admirait leur application, leur docilité, leur exactitude, et les donnait volontiers en exemple à leurs condisciples italiens; il admettait que ce peuple était appelé à jouer un grand rôle dans le monde. Mais quand il voit ces jeunes gens partir si tranquilles, résolus, souriants même, sans un regret, pour aller s'engager, pour devancer l'appel, il ne peut réprimer un sursaut d'indignation et d'horreur :

Ah! mes chers élèves allemands, vous règnerez sur les mers, dans les banques, sur les marchés du monde; vous nous évincerez; résignons-nous! Mais jamais je n'aurais pensé vous voir, vous si corrects et si soignés, vous apprêter à vous souiller de sang! Croyez-moi; vous ne vous en laverez pas de sitôt!

S'il déteste la guerre, M. Panzini n'est pourtant pas pacifiste; jamais il n'a cru aux rêves de paix universelle, et il contemple ce retour de l'homme prétendu civilisé aux passions sanguinaires de la brute avec un désenchantement sombre : l'homme est toujours le même, et sera toujours le même. Cette sauvagerie lui fait horreur; chaque nouveau détail qui lui parvient concernant la barbarie scientifique appliquée à la destruction et à la tuerie réveille son indignation. Il n'est donc pas pour la guerre, et il sait très bien qu'en Italie l'opinion générale n'y est pas favorable. Il écrit :

Qui veut la guerre? Le prolétariat? Non. La bourgeoisie commerçante? Le petit boutiquier? Pas davantage. Les hommes d'ordre? L'Église? Non plus. Existe-t-il en Italie une aristocratie ayant une origine nationale ou militaire? Nullement. — D'autre part, il y a parmi nous une classe nombreuse, fort respectable, professeurs, techniciens, hommes d'ordre, qui voient dans la germanisation du monde une espèce de nécessité, de fatalité, devant laquelle il n'y a qu'à s'incliner docilement, sinon avec plaisir.

Mais cette abdication, dont tant d'éléments influents donnent l'exemple, pèse à M. A. Panzini comme un déshonneur. D'ailleurs, le 20 septembre, la société « Trente et Trieste » lance un appel désespéré : « Italie, sauve-nous! Aujourd'hui ou jamais. — Voilà un appel dépouillé de toute rhétorique, et peut-être que tous l'entendent au fond de leur cœur. »

Mais qu'attend-on? Que l'Autriche soit vaincue par un des belligérants? Et qui oserait signer ainsi la déchéance de l'Italie?

On raconte que, lors du tremblement de terre de Messine, il se trouva quelqu'un, en Autriche, pour dire : « Voilà le bon moment! » Dirons-nous la même chose? — C'est une situation terrible et inavouable d'être réduit à attendre, pour se battre à côté du vainqueur!

Lorsqu'il lui arrive de rencontrer des officiers dont le regard, l'attitude, le langage expriment la mâle énergie et la décision qui conviennent à des soldats et à des chefs, notre auteur frémit d'émotion; mais il est un peu humilié de ne pas voir plus de résolution autour de lui. Parmi les partisans de la guerre, on lui cite un syndicaliste, un anarchiste, et il écrit :

Après avoir fait l'apologie des soldats indisciplinés, ces déclarations de guerre me paraissent un peu risquées. Sans doute, en France, Hervé a désavoué sa propagande antimilitariste; mais la France a le ressort d'un sentiment national dont la vivacité est immortelle.

On voit que, si M. Panzini, jusqu'alors admirateur sincère de certaines qualités allemandes, est effrayé par la monstrueuse responsabilité encourue par l'Empire, il accorde à la France une estime qui n'est pas éloignée de la sympathie. Ce n'est pas qu'il ait une indulgence spéciale pour elle; il a au contraire plus d'un reproche à lui faire; mais il est troublé, désespéré même, à

l'annonce de la marche foudroyante des Allemands sur Paris, à la fin d'août. Il s'écrie alors :

Je voudrais avoir dans ma cave tout le vin que boiront aujourd'hui les curés, dans leur joie de voir la France vaincue. — La France! Je ne croyais pas l'aimer autant. J'avais presque plaisir à voir châtier son insolente démagogie ; mais aujourd'hui!

Puis lorsque parvient en Italie la nouvelle de la victoire de la Marne, il exulte, et, comme tous ses compatriotes, il crie au miracle :

13 septembre. Comme la France est transformée! Déroulède, mort il y a peu de temps, et qui semblait être le survivant d'un autre âge, un maniaque, Déroulède revit aujourd'hui dans chaque Français. La chanson de Musset, *Nous l'avons eu votre Rhin allemand*, qui s'effaçait mélancoliquement dans les mémoires, avec les vieilleries romantiques, résonne aujourd'hui avec un éclat de fanfare. Il semble que le mythe religieux, que l'idée transcendante ressuscite sur le sol de la France incrédule.

Il est intéressant de noter que, si M. Panzini a une sincère admiration pour la « grande Angleterre, refuge et patrie des martyrs de l'indépendance italienne », il ne prend pas très au sérieux la Russie : sa première avance en Galicie le surprend; les Russes font-ils donc la guerre pour de bon ?

Un des grands attraits du livre réside dans le défilé de portraits rapides, pris sur le vif, dans la succession de scènes expressives et de bouts de dialogues, grâce auxquels l'auteur a su fixer dans nos esprits une image vivante et parlante de la vie italienne pendant cette crise mémorable. Voici le neutraliste bourgeois : « Je ne désire le mal de personne, mais assurément les ennuis des autres nous font mieux apprécier notre paix » ; — le socialiste doctrinaire : « Aucune concession à la guerre, mais opposition résolue, implacable » ; — le germanophile : « Leurs cruautés? Exagérations! Jusqu'à ce que tout soit bien prouvé, je réserve mon jugement » ; — le nouveau pape : « Son encyclique sur la guerre ne me plaît pas; c'est bon pour les béguines... On dit que ce pape est un grand politique » ; — le nationaliste : « Hier il voulait la guerre contre la France; aujourd'hui, contre l'Autriche, pour le moins; c'est un peu trop! » ; — le futuriste : « En

présence de tant de destructions (d'œuvres d'art), il devrait tenir pour l'Allemagne et non pour la France »!

Je ne pense pas que l'on puisse souhaiter un écho plus fidèle de l'opinion italienne à la fin de l'été de 1914, un livre plus honnête et plus propre, en somme, à nous satisfaire.

*
* *

Le volume de Renato Serra nous transporte au début du printemps 1915; il est d'ailleurs très différent par le caractère comme par le contenu. C'est une méditation toute personnelle sur le grand drame qui a si profondément troublé l'Italie avant même qu'elle entrât en guerre. Ici la peinture du mouvement extérieur, de l'agitation un peu fébrile, qui donne un si vif attrait au témoignage de M. Panzini, fait place au recueillement, à la réflexion d'un esprit méditatif, et, comme l'annonce le titre, à un « examen de conscience ». Toute la valeur de cette méditation dépend de la personnalité qui passe ainsi au crible ses propres idées, ses sentiments, et ceux de sa génération ; il faut donc savoir sommairement qui était R. Serra — « qui était », car il a été tué le 20 juillet 1915 à Podgora, sur le front de l'Isonzo; il avait trente et un ans.

Sa mort a eu un retentissement profond dans les cercles littéraires, en particulier parmi les jeunes écrivains, auprès desquels il jouissait d'une grande autorité. Ce n'est pas qu'il eût produit beaucoup d'œuvres; c'était un modeste. Il vivait assez retiré dans sa ville natale de Cesena, où il remplissait les fonctions paisibles de conservateur de la bibliothèque et du musée; de rares visiteurs venaient y troubler son recueillement. Il n'avait guère quitté l'atmosphère familiale de sa petite ville, et les calmes horizons de sa chère Romagne se reflètent presque à chaque page de ce qu'il a écrit. C'était une existence qui portait plus à la méditation un peu indolente qu'à l'action. Aussi Serra pensait-il plus qu'il n'écrivait, ce qui est un cas malheureusement assez rare. Ses amis nous racontent qu'il fallait presque lui faire violence pour obtenir de lui le moindre article. Les pages qu'il a laissées appartiennent toutes à la critique, et, à la seule exception d'une étude juvénile sur Dante (1904), à la critique des œuvres contem-

poraines, la littérature d'aujourd'hui, celle de demain, attirait toute son attention. Son jugement était si personnel, si consciencieux, si probe, si grave, il s'exprime dans une langue si simple et si claire qu'il s'est immédiatement imposé au respect de tous; les « jeunes » surtout l'ont applaudi parce qu'ils étaient fiers de lui, et parce qu'ils trouvaient en lui le meilleur interprète de leurs pensées. C'est donc un témoin qu'il faut écouter.

M. Panzini le fait figurer dans le défilé des personnages qu'il nous présente; Serra est même un de ses interlocuteurs habituels, au cours de sa villégiature sur la rive de l'Adriatique. Il nous le montre pensif, silencieux, doux, résigné, clairvoyant; voici le portrait qu'il trace de lui, d'autant plus précieux que, rédigé neuf ou dix mois avant la mort héroïque de Serra, il n'a certainement rien d'arrangé :

C'est une des plus lumineuses intelligences que j'aie eu le bonheur de connaître en ces derniers temps, et si les choses suivaient un autre cours, sa place serait ailleurs que dans une bibliothèque de Romagne! Il est en pleine jeunesse; grand, avec une carrure presque d'athlète, à peu près imberbe, peu nerveux, il donne au premier abord l'impression d'un grand garçon circonspect et presque timide; mais quand il fait briller la lame de sa pensée, c'est celui qui l'écoute qui devient circonspect et timide. Non qu'il soit un causeur ou un dialecticien brillant; il est persuasif, parce qu'il est profond, conciliant, humain. Il parle doucement, avec une cadence romagnole accentuée, en fermant un peu les yeux, comme pour mieux concentrer l'image de sa pensée, et souvent avec un imperceptible sourire. C'est un plaisir de l'approcher.

Des entretiens rapportés par M. Panzini, il ressort que Serra, très préoccupé dès les premières semaines de la guerre, ne partageait pourtant pas le pessimisme auquel d'autres s'abandonnaient, en présence de la marche des Allemands sur Paris; même avant la Marne, il faisait ressortir que les Français n'avaient été ni mis en fuite ni enveloppés : ils avaient « plus fait qu'il n'était humainement possible d'espérer, étant dans la proportion de un contre deux pour le moins ». Il avait le sentiment très net que l'Italie ne pouvait manquer d'intervenir; comme on lui faisait observer que, la Russie et l'Angleterre n'ayant rien à craindre pour leurs territoires, seule la France restait sur l'enclume, et qu'après la France, ce serait le

tour de l'Italie; c'était la civilisation latine exposée à disparaître. Il répondait : « Question de violence; aussi ce qu'il faut maintenant, c'est la violence, le recours aux armes ». Dans quel sens il prévoyait cette intervention, cela est trop clair : Serra, ce riverain de l'Adriatique, ne croyait pas au péril slave, et il frémissait à la pensée que l'Italie pouvait laisser passer la « minute historique ». En attendant, les intentions du gouvernement demeuraient impénétrables, et ce mystère devenait de jour en jour plus angoissant pour qui était, comme Serra, lieutenant de réserve : il s'attendait à être appelé d'un moment à l'autre.

Il ne le fut qu'au commencement d'avril. Ainsi l'automne et l'hiver se passèrent pour lui dans ce désœuvrement intellectuel que nous avons tous connu : « On vit, disait-il, comme dans une autre atmosphère; les entretiens, les occupations ordinaires ne semblent plus avoir de but ». Puis tout à coup, avant la fin de mars, il s'assied à sa table, et écrit cette phrase par laquelle débute son *Examen de Conscience*, et qui est comme la continuation de discussions engagées avec ses amis : « Je crois que De Robertis a raison, quand il réclame pour lui et pour nous tous le droit de faire de la littérature malgré la guerre ».

Toute la première partie est le développement de cette idée que la littérature n'a rien à voir avec la guerre et que la guerre ne changera rien à la littérature; d'ailleurs, la guerre ne changera rien à rien : l'humanité poursuivra ses destinées immuables; une ou deux générations en souffriront; mais cela ne modifiera pas le cours de l'histoire. On dit que l'Italie va manquer son heure, que l'occasion perdue ne se représentera plus? Mais, répond-il,

... Certains problèmes ne sauraient être liés à la destinée d'une génération; celle-ci peut être faible, bavarde, obtuse, aveugle, lâche, comme semble l'être la nôtre. Mais l'Italie, c'est une autre affaire. Elle est une réalité. Elle semble dormir, dans cette étendue grise, entre les Alpes silencieuses et la mer décolorée, sous un ciel bas et fermé...

Soit; mais la faiblesse d'aujourd'hui peut être la vertu de demain. Cette animalité sourde et irréductible, qui exaspère aujourd'hui et attriste nos consciences agitées, est, peut-être, une des forces substantielles, la réalité de la race, qui existe, résiste, croît, se multiplie

d'une poussée instinctive, obscure et diffuse encore, mais profonde et tenace, capable de se retrouver et de s'affirmer au delà de notre vie, qui est courte et transitoire. Cette Italie existe; elle vit; elle suit son chemin. Si aujourd'hui elle manque à l'appel, elle y répondra peut-être demain, dans cinquante, dans cent ans. Que comptent les années pour un peuple?

Et puis la guerre n'est-elle pas une folie? Quel succès peut compenser une larme inutile, une douleur injuste? La victoire elle-même serait-elle un bien?

Il est à peine besoin de faire observer que tous ces raisonnements sont inspirés par la subtile ironie de Serra : il y expose, avec toutes les apparences du plus grand sérieux, les sophismes où se complaisait l'esprit de neutralité, et il montre que ces sophismes n'aboutissent qu'à nous plonger dans le découragement le plus amer. Il écrit :

Le cœur, qui s'est un instant révolté, revient bien vite à sa tranquillité coutumière : il se résigne à ce qui n'est ni plus ni moins que toutes les autres injustices de la vie, intolérables et pourtant tolérées. Le monde est plein de choses sans compensation; telle est sa loi... Que les Allemands et leurs amis fassent tout ce qu'ils veulent, tout ce qu'ils peuvent. Nous n'avons qu'une chose à opposer à toutes les injustices de l'univers; mais elle nous suffit, et notre christianisme, qui a perdu toute foi en Dieu et toute espérance, n'a pas perdu la tristesse et le goût de l'éternité. D'ailleurs, nous vivons parce que nous ne pouvons pas faire autrement, et que la vie est comme cela.

Cette première partie de la méditation se termine par cette conclusion : « Ne parlons plus de la guerre ». Mais la phrase qu'il écrit aussitôt après, et sur laquelle rebondit tout le développement est : « Eh bien si, parlons-en au contraire! »

Il m'a fallu du temps pour en venir à cette conclusion... J'ai dit que toutes ces pensées me pesaient, qu'il fallait m'en délivrer. Eh bien, je suis libre... Je les ai portées et je les ai tolérées si longtemps qu'à la fin je m'en suis affranchi. Je les ai usées, tout juste comme on supprime une habitude, qui peu à peu perd toute signification, jusqu'au jour où on se demande, en la reprenant machinalement : pourquoi? On se retourne, et on s'étonne d'avoir continué si longtemps à la répéter sans raison, et c'est fini.

Serra est descendu au fond de lui-même; il y a reconnu une angoisse, « une onde irrésistible de vie qu'on ne peut arrêter » :

Elle soulève tout, elle emporte tout, même l'angoisse, même le soupir qui s'échappe de mes lèvres fatiguées et que je ne puis retenir; et pourquoi le ferais-je? Il est mien. Il est mon être, que je ne peux pas, que je ne veux pas changer. C'est la partie la plus obscure et la plus vraie de moi-même; quand tout le reste est parti, cela seul m'est resté. Mécontentement, angoisse, spasme, c'est ma vie en cet instant. Maintenant j'ai compris. J'ai pu détruire dans mon esprit toutes les raisons d'ordre intellectuel et universel, mais je n'ai pas détruit ce qui était dans ma chair mortelle, ce qu'il y a de plus élémentaire et de plus irréductible, la force qui m'étreint le cœur. C'est la passion.

Et cette passion lui dit, entre autres choses, qu'on n'a pas le droit de ne pas répondre à l'appel du destin :

On a dit que l'Italie pourra se rattraper, même si elle manque cette occasion qui lui est offerte; elle pourra la retrouver. Mais nous, comment réparerons-nous? Nous vieillirons avec notre faillite; nous serons la génération qui a manqué son destin. On ne nous le dira pas, mais nous le saurons; nous croirons l'avoir oublié, et nous le sentirons toujours. On n'oublie pas le destin.

Et ainsi, contre tous les sophismes, Serra justifie avec une éloquence contenue, mais communicative, son désir de marcher. Ce n'est pas de l'enthousiasme, mais c'est mieux que de la résignation; c'est le sentiment du devoir, tout simplement, d'un devoir impérieux, franchement accepté. Entre temps, Serra est mobilisé; il vit au milieu de ses « petits soldats », dont il décrit joliment le moral dans une lettre particulière (25 avril) : « Toujours la même gaîté, les mêmes incidents; rien n'est changé, sinon peut-être un peu plus de sérieux et d'attention en présence de certaines instructions, qui pourraient avoir demain une importance essentielle. Un certain sentiment de la gravité de l'heure et la conviction d'une nécessité inévitable, voilà ce qu'il y a au fond des pensées; on le voit mieux chez les réservistes, qui, en arrivant ici, prennent aussitôt leur place dans le rang, comme de vieux soldats... J'ai pleine confiance en eux, aujourd'hui comme hier. » En attendant l'heure de franchir la frontière frioulane, Serra conclut ainsi son *Examen de conscience* :

Qu'ai-je donc aujourd'hui de plus sûr, à quoi je me confie, en dehors du désir qui m'étreint de plus en plus? Je ne sais, et il n'importe. Tout mon être est un frémissement d'espérances, et je m'y

abandonne sans rien demander, et je sais que je ne suis pas seul. Quand tout sera manqué, quand reviendra le temps de l'ironie et de l'humiliation, eh bien, nous nous humilierons; aujourd'hui nous sommes tout à l'attente angoissée et à l'espoir. Cette certitude est tout ce dont j'avais besoin. Je ne veux pas d'autres assurances pour un avenir qui ne me regarde pas; le présent me suffit; je ne veux ni voir ni vivre au delà de cette heure de passion.

Un peu plus de trois mois après qu'il avait écrit ces mots, publiés d'abord dans *La Voce* du 15 avril, Serra, pour ne pas s'être assez baissé dans une tranchée de première ligne, était frappé au front par une balle autrichienne.

*
* *

Il serait téméraire d'affirmer que ces deux courts volumes, qui unissent au mérite de leur belle tenue littéraire celui d'une parfaite sincérité, rendent exactement la pensée de toute la nation italienne. Je crois qu'ils traduisent fidèlement celle des milieux intellectuels; et je me persuade que l'attitude de R. Serra a une signification symbolique : comme lui, l'Italie a été profondément troublée par l'explosion de cette guerre; elle ne pouvait pas la désirer; elle ne pouvait pas s'y jeter d'enthousiasme. Elle s'est donc recueillie; elle a pu hésiter, mais elle a finalement compris; elle a dissipé tous les sophismes et a vu clairement son devoir; en dépit de certaines résistances et de certaines tiédeurs, elle est fermement résolue à l'accomplir jusqu'au bout, au prix de tous les sacrifices.

Henri Hauvette.

Une Dette de l'Allemagne.

Ce que l'allemand a emprunté au français.

Si fiers qu'ils soient de leur *kultur* — dont on a pu apprécier les résultats par la guerre actuelle — les Allemands ne peuvent nier que c'est la Gaule, la Gaule romaine d'abord, la Gaule franque ensuite, qui a peu à peu dégrossi la sauvage Germanie. La civilisation, qui s'était propagée d'est en ouest sur les rivages de la Méditerranée, a changé de direction lorsque le courant eut ricoché sur les côtes océaniques de notre sol.

Notre antériorité de culture se mesure par plus de huit siècles, les huit siècles qui séparent Vercingétorix de Witikind : encore la Germanie de Charlemagne était-elle fort en retard sur la Gaule d'avant César.

Cette priorité de civilisation n'a jamais cessé de se faire sentir et de produire ses effets sociaux. Pendant le moyen âge comme au cours des temps modernes, l'Allemagne a toujours été la tributaire de sa voisine de l'ouest, à laquelle elle a demandé, plus encore qu'à celle du sud, les objets, les inventions, les idées qui transformaient peu à peu les conditions de la vie. Et, ce qui est remarquable et moins connu, elle lui a même demandé les mots.

Toutes les langues ont emprunté, à une époque ou à l'autre, des termes aux idiomes des peuples avec lesquels le pays était en relations. Mais ce qui caractérise les emprunts allemands, c'est d'abord leur nombre considérable par rapport à un voisin et à un seul ; c'est leur continuité à travers toutes les époques de l'histoire ; c'est enfin l'incapacité, l'impuissance congénitale de la langue allemande (qui possède, par ailleurs, des qualités poétiques et impressionnistes) d'exprimer tout ce qu'apportent

de nouveau le progrès et la civilisation dans le domaine de la vie matérielle, de la pensée, des relations sociales.

Formidable est la dette linguistique que l'Allemagne a contractée envers nous. Nous allons tâcher, non pas d'en dresser le bilan — il faudrait un volume — mais d'en donner un sommaire aperçu dans les pages suivantes.

I. — La Gaule romaine : les premières nécessités de la vie.

Dès les premiers temps de l'époque gallo-romaine, la nouvelle langue des Gaules hypothéqua le vocabulaire des Germains. Comment s'en étonner? Les hordes d'Arioviste et d'Arminius vivaient dans un état de barbarie aussi arriéré que les nègres du centre africain au début du XIX[e] siècle. On peut s'en faire une idée d'après Tacite, qui n'est pas suspect de partialité à leur détriment. Quelle différence avec les Gaulois indépendants, organisés en cités, orateurs, commerçants, aux goûts déjà artistiques! Les Germains sont restés semi-nomades; ils vivent à travers leurs forêts dans de misérables huttes et passent l'hiver dans des souterrains où ils enfouissent leurs provisions[1]. C'est le seul peuple indo-européen qui ne soit pas organisé en cités : un des arguments les plus forts à l'appui de la thèse, nouvelle et hardie, soutenue l'an dernier par M. Camille Jullian au Collège de France, d'après laquelle la race germanique, dans la grande majorité de ses éléments, n'appartiendrait pas à la famille aryenne[2].

Mais ce qui nous renseigne, mieux encore que Tacite, sur l'état de dénuement, d'indigence économique dans lequel vivaient les Germains, c'est le relevé des mots qu'ils ont empruntés au latin des Gaules. Car il a suffi aux étymologistes de gratter plus

1. Tacite, *De moribus Germanorum*, ch. XVI.

2. La langue est indo-européenne, mais elle peut avoir été empruntée à des voisins aryens, — de même que les Bulgares (Finnois) ont adopté un idiome slave. Elle présente d'ailleurs des caractères à part dans le groupe aryen : elle n'a qu'un tiers environ du vocabulaire commun, et elle offre des transformations de sons (par exemple, pour les consonnes, celui du cycle : sonores ⟶ sourdes ⟶ aspirées) qu'on ne rencontre nulle part ailleurs.

d'un terme qui semblait indigène, pour retrouver, sous l'écorce tudesque, la racine romaine.

Les Germains, contemporains de César, manquaient des choses les plus élémentaires. Ils n'avaient pas d'arbres fruitiers (Tacite l'atteste [1]), pas de vignes ; ils ignoraient sans doute l'art élémentaire de faire, avec le lait, du beurre et du fromage ; ils ne connaissaient ni le cuivre, ni le poivre, ni l'huile, ni le vinaigre ; ils n'avaient ni monnaie, ni poids, ni routes. Toute la terminologie vinicole est empruntée au latin, depuis *Wein* (*vinum*), vin, jusqu'à *Keller* (*cellarium*), cellier ; *Frucht* (fruit) vient du latin *fructus*, comme *Kæse* (fromage) de *caseus*, *Butter* (beurre) de *butyrum*, *Kupfer* (cuivre) de *cuprum*, *Pfeffer* (poivre) de *piper*, *Œl* (huile) d'*oleum*, *Essig* (vinaigre) de *acetum*, *Münze* (monnaie) de *moneta*, *Pfund* (livre-poids) de *pondus*, *Strasse* (route) de *strata*, *Tisch* (table) de *discus*.

La physionomie de ces mots paraîtrait encore plus voisine du latin si nous donnions leur forme en ancien haut-allemand ou en gothique. Ainsi *schreiben* semble assez loin de *scribere* ; mais la transition nous est fournie par l'ancienne forme allemande *scriban*. Inutile de souligner, par ce mot, que ce sont les Gallo-Romains qui ont appris aux Germains l'existence de l'écriture. Le gaulois, lui, s'écrivait (en caractères grecs, comme en témoignent diverses inscriptions).

La phonétique, qui repère dans chaque langue les transformations des sons, permet de dater ces emprunts et de relever l'antiquité de nombre d'entre eux. Le nom du vin a pénétré en Germanie à l'époque où le *v* latin se prononçait encore *w*. Le *Kaiser*, qui cherche à évoquer la majesté des empereurs romains, a passé le Rhin au moment où *Cæsar* s'articulait *Kaesar*. Ceci et cela nous ramènent au premier siècle de notre ère environ, au plus tard au début de la dynastie des Antonins. — On voit que le goût du vin s'est répandu de bonne heure en Germanie... ainsi que le prestige des Césars. L'amour de la boisson, le culte de la force : deux symboles.

---

1. Du manque d'arbres fruitiers, Tacite avait conclu hâtivement à l'impossibilité de cette culture en Germanie (*frugiferarum arborum impatiens*). Aujourd'hui de nombreux arbres fruitiers y prospèrent, comme la vigne dans la région rhénane.

Les Gallo-Romains ont appris aux Germains à greffer (*impfen*, du latin vulgaire **impotare*), à mesurer (*messen*, de *metare*), à jauger (*eichen*, d'*aequare*), à compter l'heure (*Uhr*, de *hora*) : les mots qui désignent ces opérations en allemand viennent du latin. On trouvera leur histoire, avec celle de beaucoup d'autres, dans un remarquable travail d'un professeur zürichois, M. Jud[1], qui a reconstitué les itinéraires suivis par ces mots. Un certain nombre venaient d'Italie, par les cols des Alpes, par l'Helvétie et la Rhétie romanisées[2]; mais la plus grande partie débouchaient de l'ouest, avec les grands courants commerciaux qui suivaient la Moselle ou la chaussée romaine de la Meuse.

Auprès de leurs voisins de l'ouest les Germains s'instruisirent aussi dans l'art de la guerre. A l'épieu grossier ils apprirent à substituer le javelot romain, le *pilum*, dont l'allemand actuel a fait *Pfeil* (anciennement *pfîl*). Le nom allemand du combat, *Kampf*, représente le latin *campus*, spécialisé par les Germains au sens de « champ de bataille » : preuve palpable que les Romains leur avaient enseigné les batailles rangées. On pourrait citer bien d'autres emprunts, notamment en ce qui concerne l'art des fortifications.

Les premiers termes relatifs au christianisme ont passé le Rhin dès le IVe siècle. C'étaient des mots grecs, — car le vocabulaire primitif de l'église romaine était surtout hellénique. Quelques-uns disparurent plus tard en Gaule, comme le *pappas*, qui désignait à l'origine le prêtre, et dont les Allemands ont fait le *Pfaffe* (devenu aujourd'hui péjoratif). L'*episcopus*, puissant personnage, a été vite connu en Germanie, où on le transforma en *Biscop*, puis *Bischof*.

On sait que la Germanie resta rebelle au christianisme jusqu'à l'époque de Charlemagne. Veut-on s'assurer que les sacrifices y furent longtemps en honneur, on n'a qu'à consulter le dossier du mot *opfern*, qui dérive du latin *operare*. « Travailler » en Germanie est devenu sacrifier, — travail sacré, travail par excellence. La psychologie du peuple se révèle souvent dans l'histoire des mots.

1. Problèmes de géographie linguistique de l'ancien roman (Publiés dans le tome XXXVIII de la *Zeitschrift für romanische Philologie*).

2. Un des plus intéressants est le nom du vent de sud-ouest, qui amène

II. — Le moyen âge : le christianisme, les institutions.

L'action de la Gaule sur la Germanie ne se ralentit pas un seul instant au cours de la période franque, que nous avons coutume — bien à tort — de considérer en bloc comme barbare. C'est même une des époques où la pénétration de l'ouest sur l'est s'exerce avec le plus de puissance, car c'est le moment où le christianisme et la civilisation gallo-romaine commencent à s'implanter, lentement et péniblement, sur la terre rude et rétive d'Arminius et de Witikind.

C'est à la Gaule franque que sont empruntés les noms du monastère (*Münster*, de *monasterium*) — un des principaux agents du défrichement matériel et moral de la Germanie —, de l'abbé (*Abt*, d'*abbætem*), du prévôt (*Propst*, de *propositus*[1]), du moine (*Mœnch*, de *monachus*), du prêtre (*Priester*, de *presbyter*, terme ecclésiastique qui se superpose au *Pfaffe* profane et bientôt irrespectueux), de la cloche (*Glocke*, du latin mérovingien *clocca*), de la messe (*Messe*), avec des verbes comme prêcher (*predigen*, de *praedicare*), et bien d'autres. L'école (*Schul*, de *schola*) accompagne le monastère. Le mot « lire », comme l'atteste la physionomie de l'allemand *lesen*, est venu de Gaule à l'époque carolingienne; écrire (*scriban*, puis *schreiben*) est plus ancien : on a vu des gens qui écrivaient avant d'apprendre soi-même à lire. Remarquons que les mots anglo-saxons correspondants (anglais *read*, *write*) ont été tirés du propre fonds de la langue. Le nom de la lettre (missive), *Brief*, a été emprunté à l'ancien français — un *brief*, plus tard un *bref* — à l'époque capétienne; le papier (*Papier*) lui est un peu postérieur.

C'est toute l'histoire de la civilisation qu'on suit pas à pas avec les mots.

L'habillement? Nous passons à l'Allemagne — le terme accom-

---

le dégel au printemps dans les Alpes, le *fœhn*, descendant direct du *Favonius* latin (**fauniu* en latin vulgaire).

1. Le mot classique est *praepositus*, mais le latin vulgaire l'altéra dans certaines régions. Nous rappelons que c'est la forme de l'accusatif qui a généralement vécu.

pagnant la chose — le lin (*Lein*), le manteau (*Mantel*, ancien français *mantel*), le coussin (*Kissen*), les fourrures de peau (*Pelz* : ancien français *pelz*), les tapis (*Teppich*). Ici aussi certains emprunts remontent au gallo-romain, tels le plus ancien coussin, le *Pfühl* (de *pulvinus*), le *Schürz* (tablier), issu d'un composé populaire de *curtus* qu'on retrouve dans nos patois (*écourcheu*, etc.), tout comme la quenouille (*Kunkel*, du diminutif *conucula*). Avec un mot français, l'allemand a fabriqué le nom de la cuirasse, par une association d'idées bien savoureuse : *Panzer*, — qui protège la panse.

Le bâtiment? Voici le mur (*Mauer*) et la cheminée (*Kamin*, du bon latin *camina*) mérovingiens l'un et l'autre, — les anciennes huttes germaniques ignoraient ceci et cela. Voilà la fenêtre (*Fenster*, de *fenestra*), raffinement un peu plus tardif.

A la suite du *Kaiser* — premier en date — voici le séjour et les attributs : le palais (*Pfalz*, — de *palatium* devenu *palats* — repris plus tard à l'Italie sous la forme *Palast*), la couronne (*Krone*, de *corona*); le trône (*Thron*) n'est venu qu'après, ainsi que le prince (*Prinz*). Plus tard aussi le coche (*Kutsche*), objet de convoitise et de grand luxe. Par contre, tous les noms des titres féodaux sont indigènes, comte (*Graf*), duc (*Herzog*), etc., jusqu'au roi (*König*). Les hobereaux sont aussi anciens que la Germanie elle-même.

Toutes les nouvelles institutions apportent avec elles leur dénomination en passant le Rhin : tel le cens (*Zins*, époque mérovingienne), le fermage, — le « pacte » par excellence : ancien allemand *Pfaht*.

La famille germanique primitive devait être assez rudimentaire et manquer de cohésion, si l'on songe que son nom lui-même a été repris au français (*Familie*), si l'on observe surtout que c'est le latin de la Gaule ou son successeur qui ont donné à l'allemand les mots qui désignent la veuve (*Witwe*, de *vidua*), le neveu (*Neffe*, latin *nepos*), l'oncle et la tante (*Onkel*, *Tante*).

L'énumération qui précède, et qui pourrait être facilement doublée ou triplée, est peut-être un peu longue. Mais je crois qu'elle n'était pas inutile pour montrer, preuves en mains, tout ce que la Germanie a emprunté à la Gaule et à l'ancienne France. N'oublions pas que l'Italie, surtout la Lombardie si souvent

foulée aux pieds par les hordes impériales, a aussi fourni un notable contingent[1].

III. — L'époque classique : les relations sociales; la guerre.

Les relations entre la France et l'Allemagne deviennent plus nombreuses à partir du XVIe siècle. Les mercenaires allemands qui ont guerroyé chez nous rapportent dans leurs foyers le souvenir d'un pays mieux policé, où les mœurs sont plus douces, les femmes plus gracieuses, le vin meilleur et plus abondant, où il fait bon vivre en un mot. Leurs compatriotes n'ont qu'un rêve : venir en France, eux aussi. Et avec le XVIIe siècle qui porte à l'apogée l'éclat de notre civilisation comme la puissance de nos armes, notre influence sur l'Allemagne acquiert une intensité nouvelle, que M. Ferdinand Brunot a mise en relief dans une récente et remarquable étude[2].

A la suite de la Réforme et, plus encore de l'Édit de Nantes, toute l'Allemagne protestante s'oriente nettement vers la France, tandis que la Bavière à peu près seule reste attirée dans l'orbite de l'Italie. Guillaume Rabot de Salène va enseigner le français à l'Université de Wittemberg. Mais ce sont surtout les Allemands qui affluent en France. Sous Henri IV, il y a 130 étudiants allemands à l'Université d'Orléans, — chiffre énorme pour l'époque. — La poussée augmente encore après le traité de Westphalie : un écrivain allemand assure, en 1689, qu'il y a 40 000 Allemands en France[3]. On voit que « l'invasion pacifique » ne date pas d'hier.

Dès avant son annexion à la France, l'Alsace est déjà toute rattachée et gagnée à la civilisation française : sous le règne de Henri IV, pour qu'un jeune homme y fût considéré comme bien élevé, il fallait qu'il eût séjourné au delà des Vosges. Beaucoup

1. En voici quelques exemples : *Tinte* (encre) de *tinta* (proprement « teinte »), *Feige*, figue (lombard ou provençal *figa*), *Kammer* (chambre, de *camera*), *Palast* (palais, de *palazzo*).

2. *Le prestige de la civilisation française et la pénétration du français en Allemagne au XVIIe siècle*, Paris, 1915 (publiée d'abord dans la *Revue de Paris*.

3. F. Brunot, *op. cit.*, p. 13.

de personnages allemands vont faire en France de véritables voyages d'études, comme le prince Maurice de Hesse, qui correspondit en français avec le roi de France, et qui ne dédaigna pas de rédiger et de publier un lexique français-allemand (1631). Le grand Leibniz est un écrivain de langue française.

Non moins symptomatiques sont les nombreux traités de civilité puérile et honnête ou relatifs à l'Art de faire des compliments, qui paraissent en Allemagne à cette époque, et par lesquels les auteurs conseillent à leurs compatriotes de se dégrossir au contact de la civilisation française. Car ce qui attire les Allemands chez nous, c'est moins notre art et notre littérature, accessibles seulement à une élite très restreinte, que notre société, nos mœurs, nos manières, en un mot la supériorité de notre vie sociale.

L'Allemagne de Wallenstein avait en effet grand besoin de s'affiner, plongée qu'elle était encore dans une demi-barbarie grossière, symbolisée à merveille par son culte de saint Grobianus. Les fêtes finissaient en scènes de débauche et de brutalité : il n'était pas rare qu'il fallût mettre au lit les nobles convives, ivres et à moitié assommés au cours des rixes, qui le bras rompu, qui la jambe cassée, qui le crâne enfoncé [1].

On comprend, en présence de semblables mœurs, l'attrait que pouvait exercer, surtout auprès des femmes, la France de Louis XIV; on conçoit l'engouement pour nos modes, et pour le bon ton de Versailles que les dames allemandes cherchent à imiter jusque dans les gestes. Il se forme, sur l'imitation de l'Hôtel de Rambouillet, des cercles de Précieuses. Dès que la cour d'un principicule renferme un élément français, par exemple la femme, — telle Éléonore Desmier d'Olbreuse devenue princesse de Zell — c'est un petit foyer de culture française qui se crée, et on fait venir de Paris acteurs, ballerines, décorateurs, poètes de cour, jusqu'aux cuisiniers.

Les Allemands de bonne foi ont reconnu les effets bienfaisants de cette influence. Voici par exemple ce qu'écrivait récemment Seiler :

« L'action éducatrice, qui dura près de deux siècles, de la

1. F. Brunot, *op. cit.*, p. 14-15.

culture française, *antérieure et très supérieure à la nôtre*, eut pour effet, non seulement de civiliser notre vie extérieure, mais encore *de relever notre niveau moral et intellectuel* et d'affiner l'ensemble de notre âme et de notre intelligence. C'est seulement grâce à cette influence française si vilipendée que nous avons été arrachés au Grobianisme et à la brutalité [1]. »

Malgré des essais de réaction, malgré les haines que la politique de Louis XIV avait pu déchaîner en Allemagne, l'influence française ne cessa de progresser, jusque dans les lointaines et rudes contrées du Brandebourg et de la Prusse. L'émigration en masse des protestants, chassés par la révocation de l'Édit de Nantes, n'y a pas peu contribué. C'est à des réfugiés français que le « roi-sergent » Frédéric-Guillaume, — pourtant un des plus soudards parmi les Hohenzollern — confie l'éducation de son fils [2]. M. Lavisse a dressé l'inventaire de la bibliothèque princière [3] : Frédéric II, jeune homme, se nourrissait surtout de nos écrivains et de nos philosophes. Si ce roi, qui créa la grandeur de son pays, fut très prussien par le cœur, par les actes, comme par le sens moral, il n'en garda pas moins une intelligence pétrie de culture française, il n'en reste pas moins le protecteur et le correspondant très français de Voltaire.

A la veille de la Révolution, l'Académie de Berlin mettait au concours (1783) les causes de l'universalité de la langue française : les deux lauréats furent un Français, Rivarol, et un Allemand, Schwab. Voilà un fait qui en dit plus long que bien des commentaires.

Pendant toute cette période, l'allemand puisa à pleines mains, et, si l'on peut dire, gloutonnement, dans le trésor du français, avec ce défaut de mesure qui l'a toujours caractérisé. Toutes les langues ont emprunté à leurs voisines, mais avec discrétion, en se donnant la peine et le temps d'assimiler les vocables étrangers. Au contraire l'Allemagne du XVII[e] siècle ouvre ses portes

---

1. *Die Entwickelung der deutschen Kultur im Spiegel des deutschen Lehnworts* (1905-1912). p. 108. Citons une fois pour toutes l'important et récent ouvrage de Reynaud, *Histoire générale de l'influence française en Allemagne*, Paris, 1914.
2. Ernest Lavisse, *La Jeunesse du grand Frédéric*, p. 12.
3. Id., *ibid.*, p. 180.

toutes grandes au flot de la marée linguistique, qui risque de tout submerger. Tous les écrivains veulent être *allamodisch* — pittoresque germanisation de notre expression « à la mode ». Christian Weise écrit des phrases dans ce goût (qui n'ont pas besoin de traduction) : *O irraisonnable Expedition von einem Cavalier!* On comprend la réaction dont Lessing fut un des protagonistes.

Néanmoins beaucoup de mots restèrent, et si quelques-uns furent éliminés par la suite, la plupart résistèrent aux efforts des puristes impuissants. M. Brunot a dressé des uns et des autres une liste fort suggestive. Comme on devait s'y attendre, ce sont presque exclusivement des termes relatifs à la vie de société, du bas en haut de l'échelle : cuisine, alimentation, habillement, ameublement, métiers, arts, vie mondaine, — et de nombreux adjectifs — ceci est à souligner — exprimant ces mille nuances de la psychologie individuelle et sociale par où excella notre littérature classique.

Beaucoup d'entre eux, comme *frivol*, *impertinent*, *mignon*, *passabel*, *penetrant*, *suffisant* — n'avaient pas leur équivalent exact dans la langue indigène, qui ignorait aussi une richesse synonymique exprimée désormais par *kolossal*, *magnifik*, *pompœs*, *superb*, etc. Mais parfois aussi le mot correspondant existait en allemand : « si, dans beaucoup de cas, on a mieux aimé le mot français, c'est qu'*il représentait l'idée sous une forme considérée comme supérieure*... Au XVIIe siècle, la *promenade*, c'était ce rendez-vous d'élégances que le Cours la Reine montrait à l'Europe, et c'est pour cela que *Spaziergang*, *Platz*, et les autres réunis n'en rendaient pas la vision [1]. »

Quant aux épithètes, « elles expriment les sensations que nous font éprouver les choses et les gens, et les jugements qu'ils nous inspirent... Puisqu'on nous les demandait, c'est donc que l'âme allemande, essayant de se modeler sur la nôtre, lui prenait sa façon de comprendre et de sentir les choses : impression profonde produite par la France sur la vie morale et psychologique de sa voisine. En nous pillant, l'Allemagne nous sacrait supérieurs [2]. »

1. *Op. cit.*, p. 26-27.
2. Brunot, *op. cit.*, p. 26-27.

Plus d'un sens a été déformé par la suite : on peut retrouver le reflet de la mentalité allemande dans le fait que le grandiose ou le beau a été remplacé par le *kolossal*, et qu'un terme aussi fin que *délicatesse* est arrivé à désigner la charcuterie ! Singulière matérialisation et déchéance d'un mot abstrait, dont la langue française ne nous offre pas d'exemples.

Il reste une dernière série d'emprunts, d'un tout autre ordre, qu'il faut se garder d'oublier. Si l'on doutait que dans l'art de la guerre moderne nous avons été les maîtres des Allemands sur toute la ligne, que nous leur avons tout appris et transmis, les engins, l'organisation des armées, les cadres, l'uniforme, etc., il suffirait de donner la liste des termes militaires que nos voisins nous ont empruntés, du XVIe au XVIIIe siècle, souvent même sans prendre la peine de les démarquer : *Kanone*, *Lanze*, *Bajonett*, *Pike*, *Pistole*, *Granate*, *Armee*, *Bataillon*, *Regiment*, *Soldat*, *Militær*, *Offizier*, *Leutnant*, *Kommandant*, *General*, *Parade*, *Artillerie*, *Grenadier*, *Rekrut*, *Dragoner*, *Gendarm*, *Train*, etc. Ce n'est qu'un simple aperçu, car on pourrait allonger considérablement la liste. Et beaucoup ont engendré des dérivés, comme *Kommandantur* (le siège du commandant de la place) ou *rekrutieren* (recruter).

Au point de vue économique, un simple fait prouve que les relations commerciales de l'Allemagne ont été beaucoup plus étroites avec la France qu'avec l'Italie. C'est par la France que l'Allemagne a connu les fruits méditerranéens et les légumes cultivés d'abord dans le Midi, car c'est au français qu'elle a emprunté par exemple, les noms de l'orange (*Orange*), du citron (*Citrone*), de l'artichaut (*Artischoke*), et non à l'italien, qui dit *arancia*, *limone*, *carciofo*.

IV. — Le XIXe siècle : inventions, tourisme. Réaction : la chasse aux mots français.

Quoi que puissent dire nos ennemis, c'est de France et d'Angleterre que sont sorties les grandes inventions qui ont révolutionné la vie au cours du XIXe siècle et au début du XXe : navigation à vapeur, éclairage au gaz, chemins de fer, télégraphe, téléphone, éclairage électrique, bicyclette, automobile, aéroplane.

Que pouvait faire l'allemand, sinon adopter, avec les objets mêmes, des noms qui en quelques années ont fait le tour du monde : *Gas*, *Elektricität*, *Locomotive*, *Station*, *Telegraph*, *Telephon*, *Bicyclette*, *Automobil*, pour n'en citer que quelques-uns? Tous avaient d'ailleurs été frappés au coin de l'universalité par le génie français, qui avait puisé leurs principaux éléments dans le trésor éternel des langues grecque et latine.

Notre administration, dont il ne faut pas trop médire puisque l'Europe nous l'a réellement enviée pendant plus d'un demi-siècle, notre administration aux cadres résistants, qui représentait un stade supérieur pour les États semi-anarchiques de la Confédération germanique comme de l'Italie, a suscité de nombreuses imitations et a envoyé au delà du Rhin les *Bureau*, *Direktion*, *Chef*, *Caissier*, *Administration*, *Central*, etc., sans compter des mots déjà plus anciens comme *Polizei* (police).

Puis c'est le tour de l'hôtellerie, de la cuisine, du tourisme qui se développe avec la démocratisation des moyens de transport et l'augmentation du bien-être. Par là s'affirment l'autorité de notre industrie hôtelière, la supériorité de la cuisine française, et — toujours — de l'idée qu'exprime le mot français. Il est incontestable que les Allemands ont préparé des omelettes et mangé des côtelettes avant de nous emprunter ces deux mots : mais, s'ils nous les ont pris, c'est indubitablement parce que la côtelette et l'omelette préparées à la française représentaient pour eux un mets plus savoureux et plus recherché.

De même pour l'*hôtel*, qui tue peu à peu l'ancien et indigène *Gasthof* (ou *Gasthaus*) : celui-ci est ravalé au rang d'hôtel médiocre, d'auberge, comme l'*albergo* italien, comme (plus encore) la *posada* ou la *fonda* espagnoles. C'est tout un changement de mœurs que représente cette simple substitution de mots : c'est l'hôtel élégant, confortable, luxueux, — à la française, — qui remplace l'ancienne maison où l'on ne mangeait que les plats grossiers du pays, où l'on couchait sans draps, *sur* les couvertures et sous l'édredon [1].

Ailleurs s'avère encore l'indigence de la langue allemande,

1. Nous avons encore vu un *Gasthof* de ce genre, il y a une trentaine d'années, dans une ville importante du grand-duché de Bade.

qui n'avait pas de mots, et n'a pas su en former, pour désigner le restaurant, le menu, la table d'hôte, le buffet de la gare, le vestibule : autant de termes qu'elle était forcée de prendre en français. Notre langue elle-même a servi de véhicule à l'anglais pour les termes que nous avions empruntés à ce dernier, comme *bifteck*, *rosbif*, etc.

C'est dans la libre Suisse, où le phénomène n'a pas été contrarié et a pu se développer normalement, qu'il a atteint son maximum d'intensité. On peut en juger par une simple inspection des enseignes, des avis de publicité, des revues et brochures de tourisme dans la Suisse allemande, ou plutôt alémanique, comme disent aujourd'hui nos amis helvétiques, pour se dégager d'une solidarité trop étroite avec des voisins compromettants.

Remplacez les *k* par des *c* et renversez l'ordre des mots, vous pourrez comprendre cet allemand-là à première vue. Qu'est-ce que la *Kantonal-polizei-direktion* ? direction de la police cantonale. Et un *Hotel in chaletstyl* ? Surtout ne cherchez pas *chaletstyl* dans un dictionnaire allemand : vous ne le trouveriez jamais. Cela veut dire un « hôtel en style de chalet ». C'est très simple, bien que ce ne soit pas à recommander aux futurs bacheliers de Sorbonne.

Plus d'une fois, le français a apporté la précision qui manquait au terme indigène. Comparez *serviette* à *Tuch*, qui est un véritable « passe-partout », peut-être commode, mais trop vague, puisqu'il lui suffit d'être précédé d'un autre mot pour désigner tour à tour le foulard (*Halstuch*) ou le mouchoir (*Taschentuch*)[1]. Dira-t-on *Tellertuch* (linge d'assiettes) ? Mais alors il faudra un autre mot pour serviette de toilette : *Handtuch*, serviette à mains. Et encore, c'est défectueux : la serviette de table, en France, ne sert pas à torcher les assiettes, qu'on sert propres. Quelle peu ragoûtante évocation au début d'un repas ! Décidément le mot ne vaut rien, et *serviette* triomphe sur toute la ligne.

Mais une telle invasion n'a pas été du goût du gouvernement impérial allemand, qui, dès l'époque de Bismarck, est parti en guerre pour sauver la pureté de la langue. Cette chasse aux mots français a repris de plus belle depuis la guerre, sans beau-

1. Proprement : serviette de cou, serviette de poche.

coup de résultats, car il est plus facile de changer les écriteaux que les habitudes du public. Et puis souvent, pour remplacer le mot français, on ne trouvait rien... sinon un autre mot français. Aussi la francophobie des mots eut-elle vite fait de tourner au grotesque.

Ainsi on avait enjoint aux perruquiers alsaciens de remplacer *coiffeur* par *friseur*, les autorités ayant décrété que *coiffeur*, c'est du français, mais que *friseur*, c'est de l'allemand!... tout comme *Generalliquidation* en face de *Liquidation générale*... Malheureusement *coiffeur* était réputé allemand en Autriche et s'étalait aux enseignes de Vienne.

Foin du *Billet* de chemin de fer : on dira *Fahrkarte*, quoique la *Karte*, en dépit de son *K*, soit aussi un mot francais, déclaré bon allemand pour les besoins de la cause.

Par contre *Telephon* bien qu'authentiquement grec, est décrété pur et haïssable français, et, comme tel, remplacé par *Fernsprecher* : tant pis si les Suisses-Allemands et les Autrichiens ne comprennent plus, et se demandent ce que signifie cet énigmatique « parleur de loin ».

Le *Postbureau* (bureau de poste) devient *postamt*. Cette fois on n'a pas osé expulser *Post* : les Allemands d'Allemagne eux-mêmes n'auraient plus rien compris.

Tout récemment on a substitué *Billjard* à *Billard*, *Parfumerei* à *Parfumerie* — cela n'a-t-il pas un tout autre air ? — et *Kraftwagen* à *Automobil*. Voilà une « voiture de force » qui va rendre rêveur plus d'une tête carrée, qui se demandera ce que ce mot peut bien vouloir dire. « Voiture de force », c'est sans contredit un joli rébus.

C'est là le plus bouffon de l'aventure. Le public allemand se sert toujours, en dépit des ukases, des anciens mots, et les réformateurs, en voulant refaire un allemand plus allemand, arrivent à rendre leur propre langue inintelligible aux Allemands eux-mêmes!

La transformation sera surtout piquante pour les menus, dont on cherche en ce moment à germaniser le vocabulaire. Remplacer les termes de plats et de mets, presque tous français ou franco-anglais, par de vieux mots locaux que les philologues arracheront à la poussière de l'oubli, c'est dérouter complètement le public allemand. Je n'exagère pas : Bædeker est obligé de tra-

duire dans ses guides allemands les noms des plats usités dans l'Autriche allemande. J'ai mis un jour dans l'embarras un Zürichois qui ignorait les noms des deux mets les plus renommés du Tyrol — si voisin de la Suisse —, le *Palatschinken* (omelette aux confitures) et le *Kaiserfleisch* : comment aurait-il reconnu dans la « viande d'empereur » les côtelettes de charcuterie à la choucroute ?

Dans cette revision sévère, l'*Hotel* a été conservé et jugé bon pour le service. C'était fatal : il est trop tard pour réhabiliter ses synonymes indigènes, discrédités pour toujours auprès des personnes « hautement bien nées ». Un rescrit impérial même n'y changerait rien. Jamais un Herr Baron, conseiller d'Empire ou officier de cavalerie, ne consentira à descendre dans un *Gasthaus*. Son amour-propre est plus fort que la haine du « welsche ». Hommage bien involontaire, mais hommage tout de même à la supériorité de cette culture latine, qu'on décrie outre-Rhin tout en l'imitant et sans qu'on puisse se soustraire à son prestige et à son empire.

Si la réforme triomphe en Allemagne, c'est la scission irrémédiable, qui se prépare, de l'allemand en trois tronçons : nous ne nous en plaindrons pas, car une telle dislocation ne peut que nuire encore à la diffusion d'une langue très difficile et peu sympathique, et aider par contre-coup à l'expansion du français. Il y aura l'allemand de Suisse, francisé, l'allemand d'Allemagne, « purifié », et l'allemand d'Autriche, déjà fortement imprégné de termes locaux, de mots slaves, italiens, hongrois. Une fois de plus, je n'exagère pas : du jour où *Fahrkarte*, *Fernsprecher*, *Kraftwagen*, *Postamt* et bien d'autres seront implantés en Allemagne, le Bernois ou le Zürichois qui ne connaît que le *Billet*, le *Telephon*, l'*Automobil*, le *Postbureau*, comprendra bien plus facilement les termes français correspondants que ceux usités au delà du Rhin.

Mais il y a des lois sociales contre lesquelles la volonté des empereurs eux-mêmes se brise, impuissante. Depuis que les deux races sont en contact, la civilisation latine, et la française, son héritière directe, ont toujours affirmé leur supériorité sur la culture germanique, notamment par l'organe du langage, qui en est la plus parfaite expression. Dans toutes les villes bilingues

ou trilingues de Suisse, où le français se heurte avec l'allemand, voire l'italien, comme Fribourg, Sion, Brigue, c'est toujours le français qui l'emporte; c'est lui qui s'impose d'emblée comme la langue du bon ton, comme la langue des gens cultivés. Sa force de pénétration est irrésistible; elle le sera dans l'avenir comme elle le fut dans le passé. Les ukases impériaux n'y changeront rien.

Albert Dauzat.

L'Examen du Certificat d'aptitude à l'Inspection primaire et à la direction des Écoles normales d'institutrices en 1915[1].

J'ai l'honneur de vous faire connaître les résultats de l'examen du certificat d'aptitude à l'inspection primaire pour l'année 1915. La guerre avait forcé votre administration à le suspendre en 1914. Les circonstances ont permis de le rétablir pour les femmes en 1915. 34 aspirantes se sont fait inscrire ; 30 ont pris part aux épreuves écrites, sur lesquelles 11 ont été déclarées admissibles aux épreuves orales.

Les épreuves écrites.

Le sujet de pédagogie était ainsi énoncé : « Analysez les sentiments qui ont imposé à tous les Français, dès le début de la guerre, « l'union sacrée ». Vous paraissent-ils assez profonds pour faire sentir leurs effets après la guerre ? Quelle influence auront-ils, d'après vous, sur l'éducation nationale ? » Le sujet posait ainsi 3 questions, étroitement liées, la première étant la plus facile, la deuxième, déjà plus embarrassante puisqu'elle touchait à l'avenir, la troisième, la plus délicate, invitait à chercher comment l'école publique pourrait contribuer pour sa part à maintenir cette union de tous les Français, si profondément divisés avant la guerre. Il n'y a donc pas lieu de s'étonner que la plupart des aspirantes aient insisté sur le premier point

1. Rapport adressé au Ministre par M. A. Darlu, inspecteur général, président du jury d'examen.

et glissé sur le dernier. L'une d'elles, cependant, a osé se demander si les deux méthodes qui se disputent l'école en France, la méthode critique et la méthode d'autorité, ne comportent pas une sorte de conciliation : idée intéressante, certes; mais si un accord théorique est toujours concevable entre les deux méthodes et les deux esprits, il est clair que ni les faits ni les personnes ne s'y prêteront. Dans une autre copie nous avons retrouvé la réponse donnée à cette question dans le *Manuel général*, à la suite de la consultation que ce journal avait ouverte sur ce sujet : la guerre que la France soutient et qui nous a tous unis est dominée par les idées morales de droit et de justice; le triomphe de ces idées autorisera l'école publique à faire prévaloir plus que jamais cette grande force des idées morales, suffisante à la victoire, conformément à ses programmes actuels. Réponse flatteuse et spécieuse, mais au fond, semble-t-il, insuffisante. Car si la morale, en effet, ne nous divise pas, l'enseignement de la morale à l'école restera l'une de ces questions brûlantes sur lesquelles la guerre a pu faire le silence, mais qui, la paix rétablie, raviveront l'opposition des croyances, voire les prétentions des partis. Il importe que nos aspirantes, dans un examen qui leur donne accès aux fonctions les plus importantes de l'enseignement, regardent en face les difficultés qui tiennent au fond des choses. La doctrine catholique exige l'enseignement d'une morale religieuse qu'il est impossible à l'État d'enseigner. Une seule idée sera susceptible d'atténuer l'acuité des conflits inévitables, l'idée même qui les a momentanément apaisés, l'idée nationale, l'idée du service de la France qui, délivrée du péril extérieur, se trouvera en présence des plus graves, des plus tragiques difficultés intérieures et réclamera, autant que jamais, l'énergie et l'esprit de sacrifice de tous ses enfants. La tâche de l'école publique sera donc alors, ou plutôt elle est dès maintenant d'élever devant l'esprit de ses élèves l'image de la patrie au-dessus de tous les intérêts qui tiennent à cœur à leurs familles, et de la leur faire chérir, réellement, profondément, comme s'ils l'avaient devant leurs yeux : effet merveilleux, si l'on y pense, mais qui ne dépasse pas la puissance d'action de l'enseignement donné à la première enfance et prolongé pendant des années.

Dans cette épreuve, 8 copies se sont placées au-dessus de la moyenne ; 22 sont restées au-dessous ; 16 n'ont pas atteint la note 8 que nous regardons comme la note limite, les notes inférieures étant éliminatoires. Trop d'aspirantes se présentent à l'examen sans se rendre compte de leur insuffisance ni du degré de vigueur et de maturité d'esprit qu'une longue tradition nous oblige à exiger d'elles.

Le sujet de la composition de législation roulait sur la délégation cantonale. « La délégation cantonale. Quelle mission lui assignent les textes officiels ? L'institution a-t-elle atteint son but ? Quelles réformes seraient désirables ? » Dans cette épreuve, la connaissance exacte des textes, lois, décrets, circulaires, est naturellement indispensable. Mais on demande encore aux aspirantes de faire preuve de jugement et de réflexion. Et le choix du sujet, comme il apparaît ici, les y invite expressément. Des fluctuations dans l'esprit des circulaires ministérielles, inévitables au cours d'une longue période, ajoutaient à la nécessité de voir clair dans le sujet et de prendre parti. On peut penser que la tâche du délégué cantonal doit être nettement, formellement distinguée de celle de l'inspecteur. Il n'a pas à connaître de l'enseignement ni à apprécier le travail de l'instituteur. Il est chargé, d'abord, de l'inspection des services matériels. Mais là n'est pas la partie essentielle de sa tâche. Il est écrit qu'il représente les familles auprès de l'école. Il est plus vrai encore de dire qu'il représente l'école auprès des familles. Il la fait connaître, il la défend contre les suspicions injustes, il s'attache à la faire aimer. Il met son influence morale au service de la fréquentation scolaire... Que cette mission soit confiée à une seule personne, ou à plusieurs personnes, à un conseil de l'école, elle paraîtra nécessaire. Au reste, comme plusieurs aspirantes l'ont bien fait ressortir, ce qui importe le plus, c'est un bon choix du délégué cantonal. Aucune prescription n'y saurait suppléer. Entre celui dont le zèle indiscret discrédite la fonction et celui qui s'en tient à quelques rares visites de politesse à l'école, il faut chercher et trouver l'ami sincère et éclairé qui prendra un intérêt actif aux élèves de l'école publique et à leurs maîtres.

Les résultats de cette épreuve ont été à peu près les mêmes que

ceux de la première. 8 copies, encore, ont atteint ou dépassé la moyenne (dont une très bonne a eu la note 16), 22 ne l'ont pas obtenue. Cependant ce ne sont pas les mêmes aspirantes qui ont réussi dans les deux compositions. Sur les 8 qui ont été bien notées pour la première composition, il y en a 3 qui ont échoué dans la seconde, et réciproquement : ce qui semble indiquer qu'il est utile de maintenir deux épreuves à l'écrit pour permettre le discernement des plus dignes.

Les épreuves orales.

Les 11 admissibles de cette année et 3 admissibles des années précédentes ont subi les épreuves orales. 9 ont été définitivement reçues; 2 autres encore, sur les 5 qui ont échoué, ont montré en certaines épreuves des qualités estimables et peuvent espérer le succès pour un prochain concours.

La lecture expliquée.

Dans cette épreuve, 1 aspirante a eu la note 14; 3 la note 13; 1 la note 10. Les autres n'ont pas atteint la moyenne. C'est l'épreuve qui exige du candidat la plus grande force d'esprit et qui la fait le mieux ressortir dans tous les examens où elle a été introduite, depuis le brevet supérieur jusqu'à l'agrégation des lettres ou de philosophie. La pensée du candidat s'y mesure avec celle d'un grand auteur dans un passage que le jury a choisi en raison de l'intérêt des idées et des difficultés d'interprétation qu'il présente. Aussi est-ce une grave erreur dans laquelle sont tombées plusieurs de nos aspirantes que de ne pas serrer le texte de près et de substituer à l'*explication* un *commentaire* plus ou moins vague, ou encore une *paraphrase* insignifiante. Il s'agit, au contraire, de discerner les idées et les expressions que l'élève ou le lecteur inhabile pourrait mal entendre et d'en préciser exactement le sens. On doit entrer, dès l'abord, dans l'esprit de l'auteur, pour essayer de saisir la manière, souvent secrète, dont les idées se sont présentées à lui et appelées successivement, pour retrouver celle qui donne la clef de sa pensée. Il est permis, ensuite, de discuter et d'apprécier certaines de ses assertions. Mais il faut se

garder d'appliques servilement les règles générales proposées pour l'explication des textes. Précisément parce qu'elles sont générales, elles ne conviennent tout à fait à aucun texte en particulier; et il arrive que l'épreuve, encadrée ainsi dans une sorte de passe-partout suivant lequel on cherche à situer le morceau, à le diviser, à le résumer, à en déduire l'application à l'école, passe à côté des points intéressants : elle reste superficielle et banale.

La leçon.

L'épreuve est double : elle comprend une leçon de pédagogie qui est la partie principale de l'épreuve, et une exposition beaucoup plus courte sur un point de la législation scolaire.

Les sujets pour la leçon de pédagogie comprennent des questions de pédagogie proprement dite et des questions de psychologie et de morale relatives à l'éducation. Voici la liste des 14 sujets qui ont été proposés cette année :

— L'activité physique du petit enfant est-elle favorable ou non à son développement intellectuel?

— Qualités et défauts de l'enfant naturellement obéissant.

— L'enfant gâté.

— Comment vous y prendriez-vous pour former dans votre école l'esprit de bonne camaraderie?

— L'éducation du courage à l'école.

— Le goût de l'enfant pour le merveilleux. Comment en tirer parti?

— De la part à faire dans l'enseignement aux exercices de mémoire.

— Apprécier cette règle générale qui commande de passer dans l'enseignement du concret à l'abstrait.

— On parle souvent de l'intuition sensible. Y a-t-il une intuition analogue pour les vérités morales?

— Commenter cette parole de M. Liard : « Pour aller au fond de l'âme de l'enfant et en connaître les ressorts intimes, il faut, bien plutôt que la science, cette bonté perspicace qui est et sera toujours le dernier secret de l'éducation. »

— Quelle est la croyance qui, dans la vie réelle, nous rendra le plus tolérants pour les opinions contraires aux nôtres?

— La formation du sentiment social est-elle le tout de l'éducation morale de l'enfant?

— Montrer que de tous les éléments dont se compose la civilisation, la moralité est le principal, celui auquel tous les autres doivent être subordonnés.

— Le bien de la société résulte-t-il de l'harmonie naturelle des intérêts individuels ou réclame-t-il de chacun de nous un esprit de dévouement et de sacrifice?

Dans cette épreuve, 1 aspirante a obtenu la note 15; 1 la note 12; 1 la note 11; 3 la note 10; 4 la note 9; 2 la note 8; les 2 dernières n'ont eu que 5 et 4.

L'ÉPREUVE PRATIQUE.

Les épreuves précédentes ne mettent en jeu et ne permettent guère d'apprécier que les facultés intellectuelles. Seule, l'épreuve pratique donne quelque idée des aptitudes professionnelles de la future inspectrice ou directrice d'école normale, sens pédagogique, fermeté du jugement, bienveillance naturelle, autorité même... Aussi avons-nous donné plus d'importance à l'épreuve en ouvrant aux aspirantes dès le matin les portes de l'école et en réservant pour l'après-midi les leçons qu'elles entendent et qu'elles doivent apprécier. Sans doute la partie principale de l'épreuve est bien toujours de critiquer les deux leçons faites devant elles aux enfants, d'en discuter la méthode, de montrer comment elles devaient être faites, de dire quels conseils elles donneraient à la maîtresse... Mais nos aspirantes sont invitées encore à parler de ce qu'elles ont remarqué dans la marche générale de l'école : discipline, tenue des élèves, aspect de la maison, action de la directrice, ses rapports avec les maîtresses, organisation pédagogique, bibliothèque... Il va sans dire qu'on ne leur demande pas d'exposer tout ce qu'elles ont vu ou entendu, mais seulement, sur tel ou tel de ces points, les faits caractéristiques qui les ont frappées, et qui sont propres à révéler chez elles des qualités de coup d'œil rapide ou d'observation pénétrante.

Comme on devait s'y attendre, les résultats de cette épreuve ont été beaucoup plus satisfaisants que ceux des épreuves d'ordre

intellectuel. 2 aspirantes ont eu la note 14; 5 la note 13; 3 la note 12; 1 la note 11; 3 seulement sont restées au-dessous de la moyenne.

Conclusion.

Si nous avions, en terminant cet exposé des résultats de l'examen, un conseil à donner encore aux maîtresses qui s'y préparent, ce serait de lire elles-mêmes, page après page, et la plume à la main, les ouvrages proposés pour l'explication d'un texte, en notant sur leur cahier de lecture les idées originales qu'elles y rencontrent ou celles qui leur paraissent appeler la discussion, comme si c'étaient des textes nouveaux, publiés la veille, et soumis à leur réflexion. De cette manière elles fortifieront leur faculté de juger et elles étendront peu à peu, non pas leur savoir, mais leurs vues personnelles et, si l'on peut dire, leur horizon intellectuel. Car, s'il est vrai que dans les fonctions que le certificat d'aptitude permettra de les appeler à remplir, le ressort principal de l'action n'est pas tant dans l'intelligence que dans le caractère et dans le cœur, néanmoins l'intelligence, la vue claire du réel, la juste appréciation des solutions possibles, est, pour toute personne qui se voue à l'éducation, une faculté bien nécessaire, qui seule donne à l'action la plus ardente son maximum d'effet et d'efficacité.

A. Darlu.

Notes d'Inspection[1].

I. — Enseignement de la morale.

L'alcool et l'alcoolisme. (École élémentaire de garçons, cours moyen.)

Dans une école de garçons d'une populeuse agglomération suburbaine, où des usines neuves sans cesse agrandies appellent des milliers d'ouvriers.

La classe s'achève dans une division du cours moyen : un jeune instituteur souriant, de la classe 1917, des enfants éveillés, gentils, sûrement dociles. Pas le moindre indice de lassitude à la fin de la matinée : maître et écoliers ont l'air heureux dans leur classe.

Qu'a-t-on fait ce matin? D'abord il y a eu la leçon de morale. Voyons ce qu'il en subsiste dans l'esprit des enfants.

Il s'agissait de l'alcoolisme. On manifeste sur tous les bancs une grande envie, un véritable zèle de répondre. Tous les yeux disent : « Monsieur? moi? » Les écoliers se souviennent tous de l'axiome par lequel débute le résumé : « L'alcool est un poison ». L'axiome tiendra bon dans les mémoires; ces enfants paraissent fermement convaincus que l'alcool est un poison.

Mais l'inspecteur demande à ces quarante écoliers s'il n'y en a pas parmi eux qui aient bu de l'eau-de-vie, du cognac, du marc, de la liqueur. Presque toutes les mains se lèvent. L'estaminet pullule dans le faubourg. Dans chaque épicerie, de longues et claires rangées de bouteilles de spiritueux, de toute couleur et

1. Sous ce titre, nous publierons désormais régulièrement des extraits des rapports de MM. les Inspecteurs Généraux et les Recteurs qui signaleront des initiatives à imiter, des idées à répandre, des méthodes à suivre, ou, au contraire, à éviter.

provenance, sont alignées aux devantures comme aux rayons, et forment l'immense réserve de ce que l'on appelle tranquillement en langage de discussion politique des problèmes de l'alcool « la consommation familiale de l'alcool ». A la contre-épreuve, à la question « qui d'entre vous n'a jamais bu d'eau-de-vie, marc, kirch, cognac, liqueur? » quelques mains se lèvent.

Que l'eau-de-vie et les liqueurs soient de l'alcool, ces enfants s'en rendaient-ils tous compte? Je n'en répondrais pas. La plupart le savaient pourtant : quand nous leur disons qu'il est bien extraordinaire que l'alcool soit un poison et qu'ils en aient bu presque tous, beaucoup sourient, d'un sourire entendu qui en dit long; il dit qu'ils savent déjà, ces gentils écoliers du faubourg, que du dire au faire il y a de la marge. Nous voilà en pleine insincérité, avérée au clair regard de ces enfants : l'alcool est un poison à l'école; mais il y aurait un bon rire à l'estaminet ou à la maison si l'on y apportait cet axiome scolaire; par leur sourire, les écoliers manifestent un peu de malicieux contentement à constater cette opposition qui fait de la pauvre leçon de morale sur l'alcoolisme une vaine leçon de mots.

Ne parlons pas de l'alcool dans le général et dans l'abstrait. Ne posons pas d'abord l'axiome : « L'alcool est un poison »; il faut y aboutir, et de manière à le faire entendre et accepter sérieusement. Prenons la peine de faire ce chemin. Aux enfants nous avons à parler surtout et d'abord des devoirs des enfants. Parlons de la conséquence des habitudes du lieu et des familles. L'intensité et le caractère du mal de l'alcoolisme sont variables. Si le précepte de l'école s'oppose à la pratique des parents, il convient d'envisager ce conflit déplorable avec tact, mais avec courage : il faut maintenir le précepte, le dresser dans l'esprit et la conscience de l'enfant. Ce n'est pas contre le fantôme de l'alcoolisme que l'école a le devoir de lutter avec des mots, c'est contre cette funeste réalité de la consommation familiale de l'alcool, par laquelle l'enfant est atteint, qu'elle doit agir avec force, avec sincérité, avec méthode : elle doit en vouloir d'abord à l'initiation de l'enfant à l'alcool, au morceau de sucre trempé d'eau-de-vie qui habitue ses muqueuses tendres à la cuisante saveur, préparant en lui le client de l'estaminet et du marchand de goutte.

Au lieu d'une leçon verbale sur l'alcoolisme, ayons donc deux ou plusieurs leçons directes, précises, fondées sur la connaissance du milieu, différentes d'un lieu à l'autre. Dans cette série, il faut placer en tête une leçon qui s'adresse aux enfants et leur dire ceci, en détail et en résumé : « Les enfants ne doivent jamais boire du vin pur, ni aucune liqueur forte. Tu ne boiras pas d'alcool, même adouci et déguisé par le sucre. »

*
* *

La méthode socratique dispense-t-elle de faire des leçons? (Ecole primaire supérieure de filles, 3e année.)

J'assiste en 3e année à une leçon de morale sur la conscience. Le professeur ne fait pas de cours. Des questions sont posées d'avance, par écrit, aux élèves. Réponse et discussion remplissent le temps de la classe. L'exercice en soi ne laisse pas de présenter des avantages. Mais il ne saurait être le tout de l'enseignement. La controverse implique la possession de connaissances préalables. On peut lui consacrer utilement une partie, le tiers du temps. Mais il importe de faire une leçon qui laisse des traces. L'abus des notes est un mal. L'abus de la parole n'en est pas un moindre.

Mme N... travaille beaucoup, fait preuve d'ingéniosité dans le choix des petits problèmes moraux dont elle propose l'étude aux élèves. Il serait regrettable qu'elle renonçât à un procédé dont on peut tirer un excellent parti à la condition qu'il ne supprime pas l'exposé de doctrines qui doit en être le support.

II. — Enseignement du français.

Préparation de la lecture expliquée : méthode des fiches. (École primaire supérieure de filles, 3e année.)

Pour donner à ses élèves le goût de la recherche et de la pensée personnelles, Mme L... a introduit, dans l'enseignement de la lecture expliquée, un procédé qui me paraît de tout point excellent et recommandable. Elle indique à l'avance, les traits d'un caractère à définir dans une fable, dans une pièce de

théâtre, etc. Les élèves lisent et relisent l'œuvre en plaçant des fiches entre les feuillets du texte avec les citations qui leur paraissent typiques. La lecture faite, elles retirent les fiches, rapprochent les références qui y sont inscrites, les groupent d'après les idées qui se dégagent d'elles-mêmes et les ordonnent autour d'une idée centrale qui résume et éclaire l'essentiel d'un caractère. Ainsi les élèves vont elles-mêmes à la découverte des éléments profonds d'une œuvre. Elles apprennent à ne pas se payer de mots, de jugements tout faits, de ces généralités incertaines qui sont la plaie de l'enseignement littéraire. Elles connaissent en même temps la joie et le profit de l'effort personnel.

*
* *

Les méthodes de l'enseignement des langues étrangères appliquées à l'enseignement du français. (École primaire supérieure de filles, 1re année.)

J'assiste à une leçon de français en première année. Le professeur, Mme N..., emploie pour l'enseignement du français certains procédés dont elle use avec les mêmes élèves pour les initier à la connaissance de l'allemand.

Exercices oraux sur le blé, la moisson... La méthode est excellente et permet aux élèves d'enrichir leur vocabulaire, d'exprimer leurs idées avec précision et facilité.

*
* *

Correction des compositions françaises. Rappel des notes précédemment obtenues. — Conseils sur le choix des lectures. (École primaire supérieure de garçons, 3e année.)

M. X... demande chaque semaine à ses élèves soit une composition française soit un plan. Chacun d'eux doit reproduire sur sa copie les observations générales que le professeur a inscrites en tête de la dernière composition corrigée. M. X... constate ainsi les efforts et les progrès accomplis ; il voit aussi quels sont les défauts habituels et il peut essayer de les combattre par un traitement approprié. Il n'y manque pas : sur chaque copie, l'élève, au lieu du *lege quæso* d'autrefois, inutile puisque tous

les devoirs sont corrigés, a le droit de demander : « Veuillez m'indiquer une lecture ». Et de la plume qui, à grands traits d'encre rouge, vient de châtier les fautes, le professeur inscrit le titre d'un ouvrage qui aidera à les éviter.

* * *

Correction des compositions françaises. Les dangers du compte rendu individuel. (École primaire supérieure de garçons, 3e année.)

Dès l'entrée, un bourdonnement de paroles confuses surprend le visiteur. Les élèves n'écoutent pas. Pourquoi? Pendant toute la classe, qui dure une heure et demie, le professeur se borne à relever les incorrections des compositions françaises, prises une à une. Chaque fois qu'il passe d'un élève à un autre, celui-ci interrompt sa conversation et paraît écouter le maître, jusqu'au moment où, un troisième camarade étant à son tour sur la sellette, il peut reprendre l'entretien brisé. Quel effort intellectuel est demandé à ces enfants? Et, une fois accompli son consciencieux travail de correction, quel effort intellectuel s'est imposé le professeur? Beaucoup d'écritures vaines, beaucoup de paroles inutiles. Ce n'est pas seulement pour chercher les idées et pour bâtir le plan, c'est aussi pour rectifier les expressions incorrectes qu'on doit employer la méthode collective.

III. — Enseignement de l'histoire.

Nécessité d'illustrer les leçons d'histoire et de géographie : un moyen inédit d'enrichir notre imagerie scolaire. (Écoles primaires supérieures et élémentaires.)

Combien plus intéressante est une leçon d'histoire ou de géographie lorsque le maître, au lieu de se borner à un exposé oral, peut *faire voir* aux élèves les personnages, les monuments, les pays dont il leur parle! Plus tard peut-être les enfants de nos enfants, plus heureux que les écoliers qui les auront précédés, pourront-ils, même dans les plus humbles villages, profiter de projections et même de vues cinématographiques. Pour

le moment, sauf dans un très, très petit nombre d'écoles importantes, on ne peut songer à ces procédés trop dispendieux.

De quelles ressources dispose-t-on? D'ordinaire, de cartes postales uniquement. On en peut certes tirer parti, quoiqu'en général les vues soient bien petites. Elles ont au moins cet avantage qu'on peut se les procurer facilement, sans grands frais, soit par achat sur place, soit, ce qui vaut mieux, par voie d'échanges avec des collègues d'autres régions : on met alors sous les yeux des enfants des sites autres que ceux qu'ils ont coutume de voir : on les intéresse davantage et on les instruit mieux.

Mais il y a mieux que les cartes postales, et nous voudrions signaler aux instituteurs, particulièrement aux professeurs d'histoire et de géographie [1], un moyen d'enrichir leurs collections. Nous n'avons jamais remarqué qu'aucun maître y eût songé.

Dans toutes les villes, même dans des bourgades de médiocre importance, il existe un ou plusieurs hôtels, un ou plusieurs cafés. On y reçoit les principaux journaux illustrés, le *Monde illustré*, *L'Illustration*, *Le Miroir*, etc., publications très soignées où l'on trouve quantité de vues, de photographies, de dessins fort bien faits. Bon nombre de ces gravures intéresseraient grandement nos élèves : elles rendraient les leçons plus agréables, plus vivantes, plus profitables. Or, savez-vous ce que deviennent les numéros de ces journaux, quand ils ont deux ou trois mois de date? Comme on ne peut plus les présenter décemment aux clients, hôteliers et cafetiers les mettent au rebut : le cuisinier ou les garçons de service s'en servent pour allumer leurs feux.

1. Ce n'est pas seulement le professeur de géographie ou d'histoire qui pourrait tirer bon parti des journaux illustrés qu'il se ferait remettre. Tout à l'heure, avant d'écrire ces quelques lignes, j'avais sous les yeux un numéro de *L'Illustration* (numéro du 29 janvier 1916). On y voit une vingtaine d'écoliers de Reims avec leur institutrice : ils ont le visage couvert d'un masque pour les protéger contre les gaz asphyxiants, contenus dans les obus que l'ennemi lance quotidiennement sur la malheureuse ville. Croyez-vous que cette photographie ne frappait pas les élèves qui travaillent bien tranquilles, à l'abri de tout danger, qu'elle ne se graverait pas dans leur souvenir d'une façon ineffaçable, qu'elle ne servirait pas de commentaire singulièrement éloquent à une leçon de morale sur le courage civil, dont non seulement les hommes, mais de jeunes enfants même, font preuve chaque jour à notre dramatique époque?

C'est vraiment dommage! Il ne tiendrait qu'à nous de les avoir. Il n'est guère de patron d'hôtel ou de café qui refuserait de les donner *gratuitement* à un directeur d'école qui lui en ferait la demande. Avis aux intéressés.

*
* *

Pour l'histoire vivante. Abus de l'interrogation individuelle et du sommaire dicté. (École primaire supérieure de garçons, 1re année.)

L'interrogation a duré trop longtemps. Quand l'inspecteur pénètre dans la classe, près d'une heure après l'ouverture, on interroge encore. Les élèves en sont fatigués : ils bavardent. Pourtant, quel effort intellectuel leur a-t-on demandé? Ils ont récité tour à tour; pendant que l'un est sur la sellette, tous les autres ont pu, en toute sécurité, s'abstraire de la classe. Et que vont-ils faire? Pendant dix minutes ils écrivent passivement un sommaire dicté. Pendant les dix dernières minutes, il écouteront sans mot dire, le développement de ce sommaire. Cette leçon est abstraite et décolorée. C'est une leçon de philosophie de l'histoire. Pour des adultes, elle serait plus intéressante qu'une suite d'épisodes. Mais nous sommes en 1re année d'école primaire supérieure; ces enfants ont treize ans! La méthode suivie est l'inverse de la bonne; une demi-heure d'interrogation collective; trois quarts d'heure d'exposé concret, nourri de faits, illustré de gravures, coupé de questions suggestives; un quart d'heure d'efforts en commun pour tirer de la leçon les idées essentielles et préparer le résumé; voilà qui tiendrait la classe en éveil, susciterait la réflexion et garnirait les mémoires intelligentes.

IV. — Enseignement de l'arithmétique.

N'oublions pas l'arithmétique en 1re année d'École normale.

Mlle D... ne se conforme pas aux programmes officiels. Tout le temps des classes, ou peu s'en faut, est consacré, d'un bout de l'année à l'autre, à la géométrie et à l'algèbre; à part quelques

problèmes, l'*arithmétique en 1re année, est à peu près laissée de côté*. Parce qu'on ne doit pas aborder la théorie, qui est du programme de 2e année, *on ne fait pas de leçons d'arithmétique*. Des instructions pédagogiques qui pourtant prescrivent l'enseignement de l'*arithmétique pratique :* calcul rapide, mental et écrit, méthodes rapides et usuelles de calcul pour les questions d'intérêt, d'escompte, achats de rentes et autres valeurs mobilières, caisses d'épargne, etc., on ne tient absolument aucun compte, si bien que les élèves sortent de l'école normale, totalement dépourvues de connaissances qui leur seraient bien nécessaires dans les écoles élémentaires.

V. — Éducation physique.

Comment donner satisfaction au besoin de mouvement des jeunes écoliers? (Écoles élémentaires, cours préparatoire.)

Le jeune enfant ne peut, sans souffrir, demeurer longtemps immobile. De ce besoin naturel de mouvement, on tient grand compte dans les écoles maternelles. Dans certaines écoles primaires, on s'en soucie moins. Soit que l'instituteur, chargé seul d'une petite école, ne croie pas prudent d'envoyer dans la cour un groupe d'élèves qui y resteront sans surveillance sérieuse, soit que, dans les écoles à plusieurs maîtres, le directeur hésite à multiplier les récréations pour les petits qui, par le bruit de leurs ébats, de leurs jeux, troubleraient le travail des autres classes, il arrive trop souvent que des bambins de cinq à huit ans, élèves du cours préparatoire ou de la seconde division du cours élémentaire, restent pendant près d'une heure et demie rivés à leur banc. On leur inflige ainsi un véritable supplice. Ils s'agitent, si le maître n'a pas une grande autorité; ils causent, font du bruit, distraient leurs condisciples. De plus, ils ne tardent pas à prendre l'école en dégoût.

Il est donc bon que les récréations soient aussi fréquentes que possible et même, pendant le séjour forcé dans la salle de classe, il faut s'ingénier à multiplier les occasions de mouvement. Dans beaucoup d'écoles, les petits ne quittent guère leur banc

que pour se réunir en demi-cercle devant les tableaux de lecture sous l'œil du maître ou d'un moniteur. Voici un moyen qu'on peut employer pour rendre les déplacements plus nombreux.

Procurons-nous de la toile ardoisée[1], que nous fixerons sur toute la surface libre de la partie inférieure des murs de notre classe; et, en la divisant par des lignes verticales, formons une série de rectangles d'environ 0 m. 50 de largeur. Nous aurons ainsi, juxtaposés, de petits tableaux noirs devant et sur lesquels, pour bon nombre d'exercices, par exemple des exercices de vocabulaire ou de calcul, nous pourrons envoyer travailler les petits, au lieu de les laisser se morfondre devant leur pupitre.

L'emploi de ces tableaux se prête à certains artifices de pédagogie pratique. Dans certains cas, nous placerons exprès un élève faible entre deux camarades plus avancés : il aura tendance à regarder ce que font ses voisins, et nous nous en féliciterons. Ces enfants auront pratiqué l'enseignement mutuel, sans le savoir. Parfois, au contraire, nous tenons à ce que chaque écolier fasse un effort personnel, et nous voulons éviter que personne copie. Rien de plus facile. Mettons sur chacun de nos petits tableaux individuels un numéro 1, 2, 3, 4, 5..., puis donnons deux exercices similaires, mais différant pourtant en un point, l'un aux enfants ayant un tableau numéroté pair, l'autre à ceux placés devant un tableau impair. Impossible de copier pour le petit paresseux ou le petit fraudeur, ses deux voisins de droite et de gauche ayant à faire un travail autre que le sien.

* * *

Gymnastique : les mouvements d'extension. (École primaire supérieure, 1re année.)

Dans cette classe, les enfants se tiennent mal; ils sont recroquevillés, tordus; aucun n'est d'aplomb. Lorsqu'ils lancent loin du tronc le poing ou le pied, la détente est incomplète; bras et jambes restent repliés; ils ont l'air de redouter un choc hypothé-

1. Le prix de cette toile, ardoisée sur une seule face, est aujourd'hui d'environ 9 francs le mètre superficiel.

tique, et, s'ils rencontraient un obstacle, le coup ne porterait pas.

Pourtant, le maître paraît satisfait ; il ne rectifie aucune attitude, ne corrige aucun mouvement, ne fait recommencer aucun exercice, ne donne lui-même aucun exemple. Le sifflet aux lèvres, il se borne à scander, d'un son par seconde, les mouvements qu'il a commandés.

Suffit-il donc de s'agiter en mesure pour faire de la gymnastique? Telle attitude n'a-t-elle pas, au point de vue physiologique, plus de valeur que telle autre ? La gymnastique scolaire ne doit-elle pas se proposer, comme une de ses fins essentielles, de lutter contre les mauvaises habitudes physiques que fait prendre à l'élève l'abus de la station assise, de la lecture et de l'écriture ? Ne faut-il pas redresser ces corps qui tendent à se courber sur le livre et le cahier ; dilater ces poumons qui tendent à se contracter ? Ne faut-il pas, par suite, multiplier les mouvements d'extension ?

En Pays envahi.

Récit d'un instituteur des Ardennes.

I. — Exode du 30 août 1914.

Le 29 août, l'artillerie française s'était repliée de la Meuse vers l'Aisne et le village avait été occupé par un groupe d'artillerie, par le ...ᵉ et le ...ᵉ d'infanterie coloniale et par une compagnie du génie qui fit des abattis dans la prairie de G... Le 30 août, les hommes valides avaient été réquisitionnés pour creuser des tranchées pour les canons et les tirailleurs, entre G... et B... Alors, le Commandant des forces françaises cantonnées à B... — (un général, si je me rappelle bien) —, nous avertit qu'il fallait évacuer le village, car la bataille était imminente dans la vallée de la Bar. Aussitôt, je fis partir ma femme et ma fille en avant, et je restai pour accomplir jusqu'au bout mon devoir de secrétaire de mairie, délivrer des sauf-conduits aux émigrés, etc. Mais à midi, le Secrétaire d'État-major me dit : « Partez vite, nous attendons les Allemands pour deux heures ». Je pris en passant mon voisin, et nous partîmes, semant l'alarme. En sortant du village, nous avons vu une batterie de 75 en position, les servants à leur poste, le périscope dressé, et alors nous avons compris l'imminence du danger. En passant à L..., nous retrouvâmes nos familles, et nous nous dirigeâmes vers F..., ou nous avons passé la nuit dans une grange, en compagnie de beaucoup de personnes de notre village.

Le lendemain 31, nous nous dirigeâmes, sur S.-M..., en passant par S... En sortant de S..., sur la route qui domine la vallée, nous entendons en arrière une explosion formidable. Nous avons cru que le génie faisait sauter le pont : nous avons su plus tard qu'il s'agissait d'une bombe lancée par un taube. Presque aussitôt, une automomobile venant de M..., nous croise. Un officier, debout,

nous crie : « Déblayez le passage! Tout le monde en arrière! Allez au delà de M... » Et nous continuons notre marche sur la route brûlée par le soleil de midi. A S.-M..., nous avons rencontré une foule d'émigrés de tous pays qui, comme nous, fuyaient la bataille, et nous y avons passé la nuit.

Le mardi 1er septembre, nous prenions le chemin de S..., entravés dans notre marche par des colonnes françaises, infanterie, génie, artillerie, allant, soit à ..., soit à P... Ma jeune fille avec nos voisins, ayant quelque avance sur nous, était partie de S..., alors qu'il nous y fallait attendre la fin du défilé des troupes qui dura jusque vers neuf heures du soir. Nous décidâmes alors de passer la nuit à S..., chez une brave femme, qui avait mis sa cour et sa grange au service des émigrés (près d'une centaine), presque tous de B... Après un repas sommaire, on s'installe pour dormir sur le foin, heureux d'avoir un abri.

Un quart d'heure se passe; c'est alors qu'éclate une fusillade nourrie contre l'arrière-garde française, et ensuite le canon vers M... Je ne puis décrire l'affolement de tous; d'aucuns partirent avec des voitures, mais ils durent revenir en arrière. En silence j'ai rassemblé mes compatriotes dans la grange voisine contre un énorme tas de gerbes de blé qui formait un excellent matelas pour amortir les balles dont nous entendons le sifflement bizarre, tout nouveau pour nous. Par un interstice de la porte, ma femme qui faisait le guet, car la pleine lune rendait la nuit très claire, nous prévient qu'un groupe de uhlans, aplatis sur leurs chevaux filant silencieusement quoique au galop, venait de passer pour faire le tour du village; peu de temps après, ils repassèrent à la même allure, et quelques-uns contournèrent notre grange, épiant le moindre bruit. Oh! Les heures angoissantes! Vers minuit, le calme revint.

Au petit jour, tous sortirent de la grange, les paquets à la main, n'ayant qu'une idée : regagner le village natal pour ne pas se trouver dans les balles. Quant à nous, qui voulions rejoindre notre fille, nous allions nous diriger vers l'ouest quand nous aperçûmes des têtes défilant sur la route de S... : un cycliste détaché en éclaireur revint en disant : Malheur, ce sont les boches. C'en était fait; l'irréparable était accompli : nous étions séparés de notre fille et nous la voyions au milieu de la

bataille; c'est alors que nous reprîmes, la mort dans l'âme, le chemin de B..., en compagnie de bon nombre de nos compatriotes.

II. — Retour vers B...

A 500 mètres de S..., nous avons croisé les premiers uhlans venant de V..., rencontre silencieuse, mais pleine d'émoi. Partout dans les champs, on apercevait des patrouilles; et même dans le lointain, vers M.-S.-M..., nous avons aperçu un détachement de chasseurs d'Afrique; heureusement il n'y eut pas d'escarmouche.

Plus loin, vers S.-M, nous avons rencontré le gros de l'armée allemande qui s'avançait en bon ordre, deux colonnes de front, et nous étions souvent obligés de nous garer dans les fossés. C'est alors qu'un général allemand nous cria : « Retournez dans vos villages, il ne vous sera fait aucun mal; nous ne sommes pas des bêtes! » Presque aussitôt trois jeunes gens de notre convoi, qui conduisaient à la main leurs bicyclettes, se les virent enlever par des cyclistes allemands « qui n'étaient pas *des bêtes* ».

A V..., le pillage était partout. De tous côtés, on entendait le bruit des devantures brisées, on voyait des soldats, des officiers, sortant des magasins, le butin dans les bras. Sur le trottoir j'ai heurté du pied un couvert en argent échappé aux mains pillardes.

C'est un peu plus loin qu'un aumônier allemand nous apprit que B... était intact, mais qu'à L..., un incendie avait été allumé en punition de ... je ne sais plus quoi. Le savaient-ils eux-mêmes?

Après un moment de repos dans une ferme, nous reprîmes lourdement notre marche, entendant vers G.-P..., une canonnade intense. Sur la route défilaient l'artillerie, les obusiers, les fantassins, le drapeau déployé, allant participer à la bataille d'O. Et jusqu'à B..., ce fut sans interruption la rencontre des troupes et des convois du corps d'armée, sur deux colonnes de largeur, et en plus sur une troisième ligne le va-et-vient ininterrompu des automobiles de l'État-major, toutes ayant leur armature coupe-fils, emplissant l'air de leur musique aigrelette, et soulevant des nuages de poussière qui nous desséchaient la gorge,

tandis que dans le ciel montaient les torrents de fumée de l'incendie allumé à L...

III. — Rentrée à B...

Nous rentrons à B..., à quatre heures du soir. Chez moi, les Allemands jouaient de l'harmonium en chantant; il y en avait partout, dans toutes les pièces, portes et fenêtres grandes ouvertes. Ils nous permettent de rentrer chez nous; mais alors, quel spectacle! Tout gisait pêle-mêle à terre; pas un meuble, pas un tiroir, pas une boîte qui ne fût vidée de son contenu. Toutes les provisions de bouche avaient disparu, sans exception. Dans les chambres, les dépouilles de ces messieurs : chemises, caleçons, chaussettes, mouchoirs, — sales, bien entendu, — étaient étalés ; car ils s'étaient changés et avaient emporté le linge propre.

A la cuisine, ni chaises, ni marmites, ni vaisselle. Nous avons dû en ramasser quelque peu tout le long des fossés.

A la mairie et dans ma classe, même désordre : les papiers mêlés à la paille, les cartes arrachées ou mutilées, les gravures dispersées, le plan cadastral grand ouvert, voisinant avec les uniformes des pompiers, et la table encore servie, avec, au milieu, un monceau d'os, derniers vestiges de mes poules, et deux bocaux, vides de leur contenu.

Je fais quelques pas dans la rue et j'aperçois, sur un tombereau privé de ses roues, un matelas et un édredon m'appartenant; plus loin, notre table de cuisine, veuve de son tiroir et de sa toile cirée, etc. Il nous fallut prendre un balai et nous frayer un passage pour gagner notre lit.

D'autres personnes n'osent pas rentrer chez elles; elles viennent nous demander l'hospitalité, et passent la nuit, tout habillées — ainsi que nous — sur un matelas.

A peine rentrées, deux femmes avaient été réquisitionnées pour faire la vaisselle et tout nettoyer chez M. le Maire, où sont logés les officiers supérieurs. Un de ces messieurs exige qu'on livre 25 quintaux d'avoine dans le délai de vingt-quatre heures, ou bien, dit-il, on brûlera le village. Après quelques pourparlers avec les cultivateurs présents qui lui démontrent que les moissons ne sont ni fauchées ni rentrées, il s'apaise, mais ordonne

de nettoyer le village, et d'enterrer les chevaux tombés déjà depuis plusieurs jours, et en putréfaction. Sous l'escorte de soldats allemands, les habitants rentrés et moi-même nous travaillons une partie de la nuit et le lendemain : travail peu agréable, on le devine.

Pendant ce temps, les vaches trayantes que le lait gêne, les bestiaux échappés dans les rues et les prés, jettent dans la nuit leurs appels lamentables; c'était navrant!

Nous devons aussi ranger le gâchis de nos maisons, et, comme nous n'allons pas assez vite à leur gré, une ordonnance enlève ce qui lui convient et balaie dehors tout le reste, avec ordre de brûler tout. Les soldats aperçoivent alors une veste de caporal des pompiers. Ils viennent trouver ma femme, seule à ce moment, et la menacent, le revolver au poing, pour qu'elle livre les armes et les munitions. Quel moment terrible! Car il est impossible de leur faire comprendre qu'il s'agit de pompiers bien inoffensifs. Un chef vient comme interprète et apostrophe ma femme : « Pourquoi avez-vous voulu la guerre? C'est la faute à votre sale gouvernement. Vous avez des généraux qui ont plus de peur dans le fond de leur culotte que de cœur au ventre! » Ma femme lui répond que la politique n'est pas l'affaire des femmes. Il se calme et finit par lui donner un écrit qui, dit-il, mettra fin au malentendu. Elle en est quitte pour la peur.

Le lendemain, ledit chef revient chercher une nappe. M'ayant aperçu, il me demande un marteau, que je lui présente; mais il m'ordonne de le suivre, me conduit chez mon voisin, à la Poste, et, au premier étage, me dit, en me montrant une caisse d'où le foin débordait : « Clouez ». Je n'avais qu'à m'exécuter, car le révolver qu'il caressait m'eût forcé à obéir. La caisse contenait sans doute des objets précieux qu'il avait *trouvés*, car un quart d'heure plus tard, elle était descendue dans une voiture en compagnie de quelques autres. Un homme réquisitionné avec son cheval dut conduire la voiture à S..., où les femmes boches attendaient le butin.

Et nous eûmes ainsi tous les jours de nouveaux logements, avec de nouvelles exigences, pendant que, petit à petit, les émigrés des 30-31 août qui n'avaient pu passer « de l'autre côté » réintégraient leurs domiciles respectifs. C'est alors qu'on apprit

qu'à O..., plusieurs de nos compatriotes s'étaient trouvés dans la bataille et l'incendie; un homme de B... vit sa petite fille tuée auprès de lui; un de ses gamins eut le talon emporté, et lui-même fut blessé au coude par un éclat d'obus; il en restera estropié.

Je remis de l'ordre dans le fouillis de la Mairie, où je trouvais les indices du pillage le plus complet. D'ailleurs, un vieillard, M. R. (soixante-quinze ans) m'a confié qu'en rentrant au village, il avait vu un drapeau rouge *cloué* au coin de sa grange, et que ce drapeau fut arraché par les soldats aussitôt que le propriétaire fut rentré chez lui : n'était-ce pas un signal? Des renseignements recueillis ultérieurement m'ont confirmé dans cette opinion : un drapeau semblable était cloué à l'autre bout du village.

IV. — Pénétration allemande.

Quelques jours après arrivent les fours roulants qui s'installent dans la prairie, sous des tentes jaunes : le pétrin mécanique du boulanger du village fut mis à contribution, ainsi que sa farine et, pendant quatre jours et quatre nuits, le moteur marcha sans interruption : nous en avons encore le bruit dans les oreilles. Nous logions alors quatre sous-officiers dans une chambre du premier étage, quatre dans une chambre au rez-de-chaussée, quarante soldats à la Mairie, et une vingtaine dans la classe. Parmi eux était l'Inspecteur de la boulangerie, dont j'obtins alors une distribution de pain pour les habitants, dénués de tout depuis leur retour. Il y avait quatre jours que nous étions sans pain.

Les pains fabriqués par les fours furent emmagasinés dans la mairie jusqu'à une hauteur de 1 m. 50, et furent ensuite chargés sur dix chariots allemands pour être répartis aux troupes.

Puis les logements continuent chaque jour; et dans quelques heures d'intervalle nous remettons un peu d'ordre dans notre mobilier. Nous constatons alors la disparition totale des mouchoirs, bas, chaussettes, caleçons, chemises, flanelles, etc. Dans ma classe, il ne reste pas une plume, pas un crayon, pas un porte-plume; c'est à peine si je retrouve quelques cahiers (j'avais

fait en juillet mes provisions pour le mois d'octobre); les livres de lecture sont dispersés, les registres en lambeaux, la carte en relief cassée en quatre morceaux, etc. Et pourtant je vis sur un tableau noir ces mots à la craie : « Je suis heureux de voir cette classe; on voit que les enfants y apprennent des choses intéressantes, mais je regrette le grand désordre qu'on a fait ici. » Paroles écrites par quelque bon Lorrain, navré d'être au milieu de ces bandes de vandales.

Le 11 septembre, après le départ d'un bataillon d'infanterie, l'alarme est donnée à 2 heures du soir : un incendie s'est déclaré dans une maison inhabitée, derrière le presbytère. La pompe à incendie est amenée, les habitants se mettent à l'œuvre, et, après une heure de travail, le danger est conjuré. Heureusement le vent était à l'est; s'il fût venu de l'ouest, on n'eût pu maîtriser l'incendie qui aurait dévoré alors une dizaine de bâtiments.

Et toujours, pendant les moments inoccupés, on entendait les grondements lointains du canon; on se demandait ce qui se passait, et toute cette foule d'hommes, de canons, de matériel qui sans cesse défilait, ne faisait qu'ajouter à l'anxiété de tous.

Le 14 septembre, dix officiers d'une colonne de bagages et munitions ont logé et mangé à la mairie; ma cuisine fut réquisitionnée pour la cuisson des aliments, et je puis affirmer qu'ils n'ont pas perdu leur temps : beafsteack, salade de cornichons, œufs sur le plat, tartines de beurre, pommes de terre frites, etc., etc., alternant avec de copieux bols de café et des verres de cognac, tout cela occupa leurs loisirs jusqu'à dix heures du soir. Nous avons ensuite entendu déménager lit, matelas et sommier de notre chambre vers la mairie. Le départ devant avoir lieu à cinq heures du matin, il est inutile de dire que nous n'avons pas dormi, ayant à surveiller de tous côtés. D'ailleurs, c'était un principe établi entre nous depuis notre retour : l'un dormait tout habillé pendant que l'autre veillait, et je dois ajouter que ma vaillante compagne oubliait de me réveiller, faisant ainsi la garde double.

A quatre heures, j'étais en faction à la porte d'entrée : je vis passer sous mon nez un de mes oreillers emporté par un officier (ils ne pillent pas, affirment-ils), ainsi qu'un lit de plume qui fut aussitôt caché par un soldat dans une voiture arrêtée à la porte,

[illegible] départ, quand le jour parut, mon attention fut attirée [illegible] trac[é] à la craie sur un mur de la mairie, préalable[ment] [illegible] débarrassé des affiches militaires y apposées. C'était une [illegible] tête [illegible]

[illegible], les jambes écart[ées] [illegible] les [illegible] chacune un poignard [illegible] [illegible] epoe qu'elle fumait [illegible] en [illegible] ALLEMAGNE ! Entre le[s] [illegible] ss [illegible] ... des pioupious fran[çais] [illegible] [illegible], marchant co[ntre] [illegible] [illegible] [illegible], etc. ; puis [illegible] [illegible] [illegible], sans doute des [illegible] [illegible] cosaques alignés [illegible] [illegible] La Russie [illegible] [illegible] quelques fourmis ou [illegible]

[illegible] comme alors il s[illegible] [illegible] connaissance [illegible] [illegible] la pénétration [illegible] [illegible] et Paris !

[illegible] jours, les [illegible] [illegible] partie de la [illegible] [illegible] des [illegible] [illegible] croire que [illegible]

V. — Les Pillards.

Alors commence la période de terreur. Chaque jour, des soldats venant de H..., Th..., V..., sans autre arme que le revolver, arrivent au village, courent les maisons, réquisitionnent, enlèvent surtout les porcs. Le 22, ils enlèvent même à Mme ... un bout de pain qu'elle conservait pour ses petits enfants. Ils arrivent chez Mme ... au moment du dîner; ils se mettent à table, dévorent, au nez des propriétaires ahuris, le repas servi, et s'en vont sans même dire merci.

Le soir, M. ..., conseiller municipal, écrit au Commandant des forces allemandes à B... pour lui demander de faire cesser le pillage; celui-ci dit que cela se fait à son insu, mais qu'il y mettra ordre. Il ordonne en même temps aux hommes de B... d'aller enterrer les chevaux à G...; et pendant que l'on exécute l'ordre, les pillards font une razzia de chevaux et de bestiaux dans les pâtures.

Le 24, les chasseurs à cheval, les « verts », arrivent encore, demandent œufs, vin et beurre pour trois heures du soir, sous menace d'incendie. Le lendemain et le surlendemain, c'est plus terrible encore. Une bande de cent pillards arrive à cheval. Par groupes de dix ou douze, ils entrent dans les maisons, fouillant tout, de la cave au grenier, passant et repassant l'un derrière l'autre. Chez moi, l'un d'eux prend un doigt de chocolat dans un tiroir et le croque incontinent; il ouvre tous les porte-monnaies, vidés par précaution. D'autres prennent un bout de boudin, le petit morceau de beurre qu'un voisin nous avait apporté; puis les fourchettes, cuillers, couteaux que nous avions sauvés du précédent pillage; l'un d'eux m'enleva même brutalement des mains le couteau de poche dont je me servais à ce moment, et m'envoya une bourrade comme remerciement. Et quand ils furent sortis, je constatai la disparition de ma jumelle, que je croyais bien cachée cependant : ces gens ont le génie du vol, c'est dans le sang. Chez une voisine l'un d'eux transvase dans un litre le pétrole d'une lampe, puis, sous nos yeux, brise la lampe sur le pavé : génie de la destruction.

Pendant ce temps, d'autres soldats sont dans les jardins :

armés de bêches, de pioches, de longs sabres dont ils se servent comme de sondes, ils éventrent le sol pour y découvrir les cachettes, cherchant surtout du vin, de ce vin de France dont on avait promis de les gorger.

C'est alors qu'ils trouvent chez l'épicière d'en face le coffre-fort qui est apporté sur la route et éventré avec une hache de pompier prise à la Mairie. Hélas! quand ils se ruent avec des hourras sur les papiers qui s'en échappent, ils ne trouvent que des factures, des papiers de famille, sans valeur... pour eux. Et, suprême ironie, leur chef rapporte ledit coffre à la Mairie, me recommandant de le bien ranger, « car il contient des papiers intéressants ».

Ce même jour, ils ont enlevé les seaux en toile de la pompe à incendie, que j'avais fait sécher et empilés dans leur sac. Comme je faisais observer au rittmeister (capitaine) que ces seaux étaient indispensables à la sécurité de la commune, il alla parlementer avec ses hommes, qui se rebiffèrent, et il revint en me disant : « Que voulez-vous, ils en ont besoin! C'est la guerre! » Et, sur ma demande, il rédigea un bon pour la commune.

A deux heures du soir, un chariot arriva de Ch., et s'arrêta devant la maison de M. ...., émigré, d'où l'on enleva linge et literie. Pendant ce temps, des pillards ayant trouvé chez l'épicière de gros pétards, en allumèrent des paquets entiers et les jetèrent sur la route; les détonations provoquèrent une vive émotion : dans le haut du village, on crut que les Allemands fusillaient les habitants.

Ces deux journées portèrent le comble à la terreur; aussi, dès que dans le haut du village on apercevait une voiture conduite par quelques « verts », la rue se vidait à l'instant. En un clin d'œil, les portes étaient bouclées, et derrière les volets, on cherchait à deviner ce qui allait se passer.

VI. — L'occupation.

Enfin le 28, à minuit, arrive un convoi de ravitaillement et munitions pour lequel le Commandant me demande de lui indiquer un emplacement solide, ce que je fais en sa compagnie et

par la nuit noire. Il fut suivi le 30 par d'autres convois qui campèrent dans les pâtures situées entre les deux parties du village et dans la partie ouest, vers la forêt. Les Allemands faisaient de grands feux et le bois se faisait rare; un conseiller municipal dut ordonner des corvées pour aller chercher du bois de charbon resté dans la forêt. Mais cela ne suffisait pas aux vandales : ils s'emparèrent des bottes d'osier en magasin et firent d'énormes flambées. Il y eut des feux de cheminée nombreux qui mirent en émoi la population, tandis que les teutons ricanaient et le 6 novembre, à sept heures du matin, un violent incendie consuma une maison, fort heureusement isolée. A certain moment, il y eut ainsi cinq convois comprenant 7 à 800 chevaux à loger. Le 2 octobre, les Allemands logèrent leurs chevaux dans les maisons abandonnées par les émigrés, même dans le beau salon de Mme ..., et des chariots enlevèrent de la literie dans les maisons habitées de la rue Basse, pour la transporter à L... où était installée la Kommandantur.

Ces convois, allant et venant chaque jour, ne quittèrent définitivement le village que le 17 octobre pour se porter en avant; et tous les conducteurs en s'en allant criaient : « Paris! Paris! » Ils croyaient que le canon que l'on entendait journellement du sud-est au sud-ouest était dû au bombardement de Paris. Il faut dire qu'un farceur, du pays sans doute, avait cloué à un arbre de la route, entre G... et B..., une planchette avec ces mots : Paris, 20 kilomètres.

VII. — Incidents.

Pendant cette occupation, le 30 septembre, un bataillon de landsturm venu de L... avait cerné le village, tandis que les officiers perquisitionnaient dans les maisons pour y découvrir les armes cachées. Un capitaine m'ordonna de lui indiquer les maisons des chasseurs, et je dus faire avec lui le tour des habitations. Pour occuper leurs loisirs pendant cette perquisition, les autres officiers installent le phonographe de M. ... sur la pelouse et font entendre le répertoire varié fourni par la belle collection de disques du propriétaire : on n'a plus revu le phonographe.

De la même Kommandantur arrive aussi une note demandant le relevé des outils, bêches, pics, haches, ciseaux, marteaux, forets, tarières, tôles, existant dans le village — ainsi que des ressources en pommes de terre, choux-navets, carottes, betteraves, paille, foin — et enfin des hommes revenus au village. Je fais le tour de la commune pour obtenir les renseignements et le 6 octobre le rapport que j'ai rédigé est envoyé à la Kommandantur.

Le 2 octobre, les officiers de l'un de ces convois, aidés par de nombreux soldats, coururent le territoire pour chercher les bêtes à cornes encore errantes, puis les rassemblèrent dans un parc appartenant à M. ... Celui-ci se fit délivrer un bon pour 110 bêtes, et réclama 2 bœufs que l'on pût tuer, afin de donner un peu de viande aux habitants qui en étaient privés depuis le mois d'août. Le rittmeister, un des rares officiers humains, accéda à la demande et les deux bœufs furent parqués dans la cour de l'école. Le lendemain, l'un d'eux était occis : il procura de fameuse soupe !

Le 3 octobre, autre affaire, il faut dix hommes pour aller enterrer à L..., à huit kilomètres de B..., les issues de l'abattoir qui y est installé. Les dix hommes sont désignés et ils partiront le lendemain, armés chacun d'une bêche. La relève devait avoir lieu de cinq en cinq jours; aussi je dresse la liste des hommes valides, sur l'ordre du lieutenant allemand remplaçant le rittmeister. A [illegible] tous les deux jours. Des hommes d[illegible] requis ; c'est ainsi que le 3 octob[illegible] escortés par les Allemands, quatre ho[illegible], un octogénaire, en sabots !

Ces hommes recevaient [illegible] morceau de viande crue et un peu de [illegible] chercher une maison bourgeoise ou [illegible] la cuisine avant d'aller se coucher su[illegible] Moi-même j'ai dû aller à L..., j'y ai [illegible] pour la laiterie, et porté le lait de [illegible] d'ailleurs réservés aux Allemands ; [illegible] tion de la maison commune, que [illegible] Allemands ont balayé dehors les archives [illegible] magasin

d'approvisionnement, une bête de boucherie y est pendue. Ils ont mis des chevaux dans la coquette salle de classe peinte au ripolin et ornée de frises au pochoir. Les meubles de l'instituteur mobilisé sont fracturés et deux gamins de dix-neuf à vingt ans, fils d'instituteurs allemands, sont installés dans sa chambre.

Ces réquisitions d'hommes pour l'arrachage au loin des pommes de terre et des betteraves durèrent jusqu'au 23 novembre, moment où le rittmeister de B... fit savoir à celui de L... que les hommes de B... resteraient désormais dans la commune pour les corvées du village; ce qui n'alla pas sans récriminations assez aigres du rittmeister de L...

VIII. — Ouverture de l'École.

Le calme étant un peu revenu dans le pays après le départ des convois, je décidai de rouvrir mon école : ce geste fut approuvé de tous.

De grands maux de reins me survinrent après une seconde réquisition pour L...; je me mis cependant à l'œuvre. Aidé de ma femme, je nettoie la classe; nous enlevons les tas de foin et de blé qui l'encombrent; je fais un lait de chaux, et, avec un pinceau de fortune, je badigeonne les murs et le plafond; nous lavons le parquet et les boiseries à l'eau crésylée; nous nettoyons sérieusement la cour qui en avait besoin. Et le dimanche 25 octobre, j'avertis les enfants que je reprendrais classe le lendemain pour les élèves de bonne volonté. Douze enfants arrivèrent le lundi 26, l'air heureux de retrouver et leur classe et leur vieux maître. Après la Toussaint, les autres enfants, qui ne voulaient d'abord pas y croire, revinrent aussi, tant il est vrai que le bon exemple est contagieux.

Et lorsque, le 8 novembre, le village fut occupé par un escadron de chasseurs à cheval qui demeura jusqu'au 27 février, le wachtmeister que je logeais, et plusieurs autres officiers, vinrent visiter ma classe, s'intéressant aux travaux des élèves. Des soldats même, des instituteurs allemands, me demandèrent la permission de rester pendant que je faisais classe, ce qui fut accordé, vous le pensez bien; et ils s'en allaient, trouvant la

[illegible] gaie et bien ornée, étonnés surtout de voir [illegible] pas de punitions corporelles, encore très [illegible].

[illegible] travail ? J'ai dit que mes fournitures [illegible] pillées. Pas de plumes ; heureusement je retrouve les [illegible] plumes usagées ; car, en temps normal, chaque élève [illegible] une plume neuve le lundi et dépose sa plume usagée dans [illegible] à craie ; elles sont les bienvenues, et tant pis si l'écriture est moins déliée. Je retrouve aussi ma boîte de crayons [illegible] — d'importation allemande, hélas ! — et nous travaillons beaucoup sur l'ardoise.

C'est-à-dire que les devoirs écrits ont été réduits au strict minimum : dictées, exercices de grammaire, rédactions, problèmes. L'enseignement est en grande partie oral, empruntant beaucoup au procédé La Martinière.

Et lorsque, les devoirs finis et les leçons récitées, il restait un peu de temps avant la sortie, nous bavardions, je l'avoue. De quoi ? C'est facile à deviner : de la guerre, des nouvelles que je pouvais surprendre sur le journal allemand du wachtmeister, des gravures de son « Zeitbilder », des contradictions entre les victoires qu'il annonçait chaque jour et le bruit du canon que nous entendions là, tout près, pendant nos leçons. Non, ni eux, ni moi, nous n'avons perdu confiance dans la victoire définitive ; pour nous : Voix du canon, voix de l'espoir !

[illegible] application remarq[illegible] soin, et j'ai [illegible] de la discipline. Je [illegible] un garçon et une [illegible] succès eût été chose [illegible] Les enfants [illegible] Benjamin, qui [illegible]

n'ait voulu payer de sa personne : entré fin octobre, il savait lire, écrire et compter jusqu'à 20, et je lui ai donné son livre de lecture courante avant de partir.

On eût dit que ces braves enfants, comprenant la gravité de l'heure présente, voulaient m'éviter toute contrariété; et ce fut pour moi, pendant cette triste et terrible époque de ma vie, non seulement un dérivatif à mes sombres pensées, mais aussi ma plus douce consolation.

Un incident eut cependant lieu le 16 novembre. A la récréation du soir, un lieutenant accompagné de onze volontaires nouvellement arrivés entra dans ma classe. Je protestai contre cette intrusion, et pour ne pas être pris au dépourvu, j'enlevai la clé de la porte, la mis dans ma poche et allai m'asseoir au bureau. J'y demeurai jusqu'à la fin de la séance, recommandant par la fenêtre le silence aux enfants demeurés dans la cour. Le fait ne s'est plus reproduit : le lieutenant fit désormais son cours le jeudi.

Je dois noter que les soldats du poste de police établi à côté venaient à chaque récréation jeter un coup d'œil dans la cour et s'amuser des jeux des enfants. Parfois l'un d'eux leur distribuait du chocolat.

IX. — Noël.

Quand fut arrivé Noël, la grande fête allemande, un sapin fut dressé dans la Mairie, et des tables préparées furent chargées des présents envoyés aux soldats par la femme du rittmeister. Le bel harmonium de M. l'abbé .... fut apporté pour accompagner les chants des soldats teutons. Le 24 à six heures, ceux-ci vinrent, par équipes, chercher leurs cadeaux.

Alors on amena deux tonneaux de bière de München (Munich) et la beuverie commença, entrecoupée de chants en l'honneur du Kaiser, de cantiques religieux, de lieds, de discours enflammés, ponctués par des « Hoch! » plus vigoureux encore. Enfin les hommes se mirent à danser; et alors ce fut un tapage infernal, auquel, dans la nuit claire, le canon de l'Argonne mêlait sa basse profonde, pendant que dans notre cuisine nous avions le cœur étreint d'angoisse. Quelle messe de minuit!

X. — Notre vie.

Avant tout, je dois dire que nous avons beaucoup souffert du manque de lumière. Déjà, lors du passage des troupes françaises, les provisions de pétrole avaient été épuisées partout. J'avais bien dans le fond de mon armoire quelques paquets de bougie en réserve, mais comme vous le devinez je ne les avais pas retrouvées à notre retour du 2 septembre. Heureusement j'ai retrouvé au grenier des pains de suif restant des illuminations du 14 juillet; j'en ai fabriqué nombre d'autres, et cette lumière falote éclaira nos soirées d'hiver qui nous paraissaient interminables. D'autres retrouvèrent les anciens quinquets fumeux, qu'ils alimentaient avec de l'huile à graisser les machines. Enfin bon nombre allèrent rechercher au grenier l'antique « lampe d'esclave » que l'on revit accrochée au manteau de la cheminée.

J'ai dit plus haut que les civils travaillaient pour les Allemands. A partir du 23 novembre, l'appel des hommes de seize ans et au-dessus, qui était fait le soir, eut lieu désormais le matin à sept heures devant la Mairie, et désormais tous durent travailler. Le sous-officier distribuait à chacun son rôle. Il fallait couper les osiers, les botteler; aller couper le bois dans la forêt pour les Allemands; scier et fendre leur bois pour la cuisine, pour la cantine, pour le casino des officiers; nettoyer les rues; battre le blé que des chariots allaient chercher dans des fermes éloignées, etc. Et tout cela, sans être ni payé, ni nourri. Certain jour cependant (le 23 février), les hommes ayant à façonner 600 piquets pour les tranchées, restèrent à la forêt toute la journée, et on leur porta à midi la soupe réglementaire pour qu'il n'y eût aucune perte de temps.

Entre temps ils nous annonçaient, radieux, leurs succès colossaux. Le 15 décembre, ils font savoir que les 19000 derniers Serbes, cernés par les Autrichiens, ont été faits prisonniers : *La Serbie, capout!* Le 19 décembre, ils font retentir de nombreux chants : les Russes, enveloppés à Lodz et Pétrikau, ont levé les mains, d'où 180000 Russes faits prisonniers :

Russie, bientôt capout! Ces succès énormes nous laissaient rêveurs sans nous émouvoir outre mesure.

Le 1er janvier, nous eûmes une alerte. A l'appel du matin, le sous-officier nous dit : « Le Commandant veut que les hommes aillent à l'église à dix heures ». Nous nous regardons et *mezzo voce*, nous nous disons : « Cette fois, ça y est! » Il faut dire que lorsque les Allemands enlevèrent les hommes de V..., ils les avaient au préalable convoqués dans l'église pour un prétendu service, et ils les avaient cueillis à la sortie. Aussi, rentrés à la maison, nous faisons une toilette minutieuse, nous mettons nos chauds vêtements, nos bons souliers, et nous nous munissons d'argent pour aller entendre la messe. A la sortie, nous risquons un œil inquisiteur plein d'émoi : rien, ni soldats, ni chariots. Alors nous nous mettons à rire, de ce rire nerveux qui suit une commotion.

Le wachtmeister ayant été nommé gouverneur de la commune me demanda, en ma qualité de secrétaire de mairie, la liste :

1° Des hommes au-dessus de seize ans;

2° Des femmes au-dessus de seize ans;

3° Des enfants de moins de seize ans, le tout avec les dates de naissance.

Il y avait à ce moment 191 personnes à B...

C'est alors que, sous l'impulsion de l'oberleutnant, nous sentons mieux le poids de la botte allemande. Il fait venir tous les habitants au poste de police, et le wachtmeister fait un recensement strict des chevaux, vaches, veaux et poules existant encore dans la commune : l'oberleutnant, son vétérinaire, et le wachtmeister contrôlèrent les déclarations des habitants en perquisitionnant dans toutes les maisons. Tous les produits devaient être livrés aux Allemands.

Tous les petits poulains de la région, formant une bande de 80 à 100 sujets, sont embarqués à destination de l'Allemagne. Puis l'ordre arrive d'abattre tous les noyers, dont le bois, expédié en Allemagne, servira à faire des crosses de fusils. Les Allemands sont gens pratiques.

A cette époque, les femmes durent participer aux corvées : les unes épluchent les légumes à la cuisine; d'autres font la vaisselle et nettoient les chambres du casino; d'autres vont épandre

le fumier dans les champs; le reste doit laver, raccommoder et repasser le linge et les effets des soldats. Elles fournissent le savon et ne sont pas rétribuées.

Elles doivent nettoyer de la cave au grenier les maisons des émigrés, que cinq mois d'occupation ont mises dans un triste état; elles doivent nettoyer les routes, enlever les papiers qui ont servi à la toilette de ces messieurs.

Le 4 février, une fille-mère ayant refusé de se rendre au travail parce que son bébé réclame des soins, l'oberleutnant la fait emprisonner jusque sept heures du soir, dans une chambre sans feu, aux volets bien clos.

Le 17 et le 20 février, les voitures de la Croix-Rouge qui étaient à A... reviennent à B..., ce qui rend courage aux habitants : ils n'avancent pas ! Un inspecteur de lazaret vient visiter la classe et dit qu'il faudra la vider pour mettre des lits. Je me récrie poliment. Il va voir l'église et revient, disant qu'elle ne peut être occupée, car elle sert aux cérémonies du culte, et qu'à son grand regret il faut évacuer la classe. Mais dès qu'il fut parti, on me dit de débarrasser la mairie encombrée par les outils réquisitionnés dans le village, de la nettoyer, et qu'alors ma classe sera sauvée, ce qui fut fait.

Je dirai encore qu'ils ont ramené quatre chariots de bicyclettes volées qu'ils ont emmagasinées dans le grenier de mon voisin.

Le 27, l'escadron de chasseurs à cheval prend le départ; les deux autres escadrons étaient partis le 22 janvier. Il est remplacé par un détachement de dix dragons commandés par un lieutenant qui devient le gouverneur du village : ils sont chargés principalement de ravitailler les troupes allemandes en découvrant chez l'habitant toutes les ressources possibles, ce dont ils s'acquittent en conscience, car ils ont fait une nouvelle rafle de blé, farine, lard, que les paysans, endormis dans une trompeuse sécurité, avaient sortis de leurs cachettes. Ils ont même enlevé les sacs de chaux et d'engrais chimiques.

Le 3 mars arrive des tranchées un bataillon de la landwehr qui vient passer ici quatre semaines pour se reposer; et le 17 mars, 150 recrues viennent d'Allemagne pour combler les vides du bataillon. 60 à 80 lits installés spécialement sont occupés par les malades.

Les hommes, harassés, sont d'abord convenables. Mais le cantine abondamment pourvue leur fournit, outre les provisions de bouche, des litres de spiritueux, et les soldats font ripaille ; chaque soir ils sont ivres et l'on entend souvent des chants avinés et des disputes. Est-ce donc la perspective du prochain départ pour l'Argonne qui les pousse à chercher l'oubli ?

Puis chaque jour, ce sont des revues, des marches et des retraites, des défilés au pas de parade martelés par le son des tambours et des fifres. La vie redevient dure pour le civil qui ne sait pas ce que lui réserve le lendemain.

Je pourrais multiplier les exemples, car je suis documenté, ayant tenu très exactement mon « Journal de guerre ». Mais je pense en avoir assez dit pour montrer combien de vexations nous avons subies et combien de souffrances morales nous avons endurées.

XI. — La nourriture.

J'ai dit déjà que dans la période de pénétration nous avons manqué de pain ; chacun se terrait chez soi, n'osant sortir pour arracher quelques pommes de terre qui y auraient suppléé : alors on souffrit de la faim. Cet état de choses ne dura pas, fort heureusement. Les paysans ont toujours des cachettes bien secrètes qui échappent à toutes les investigations. Ceux des habitants qui avaient fait des provisions de farine se mirent à cuire le pain la nuit, et furtivement on allait s'approvisionner de ce pain doublement cher, que l'on cachait avec un soin jaloux.

Plus tard, quelques cultivateurs ayant battu du blé échappé par miracle aux convoyeurs qui employaient les gerbes comme litière pour les chevaux, ils allèrent l'échanger au moulin de T... Les Allemands leur donnèrent alors 50 kilogrammes de farine pour 100 kilogrammes de blé. Cela ne dura pas longtemps, des chargements de blé furent tout simplement saisis par les Allemands à leur arrivée à T... ; on cessa aussitôt d'y aller. D'autres allèrent au moulin de L..., non occupé par les Allemands, et ramenèrent 65 kilogrammes de farine par quintal de blé.

C'est alors que le jeune F. L..., un gamin de quatorze ans, dont le père est sous les drapeaux, se mit courageusement à

faire le pain, aidé des conseils d'une voisine; c'est à lui que bon nombre d'habitants durent de manger un peu de pain blanc.

Quelques habitants n'ayant pas d'argent pour payer leur pain, moulent du blé dans les moulins à café, tamisent le plus gros du son et font cuire le pain dans le fourneau : il faut moudre toute une journée pour obtenir le pain du lendemain; il n'a pas belle apparence, mais il vaut mieux que le pain K. D'autre part, la Kantine (magasin) était bien approvisionnée; quoique fermée aux civils, elle leur fut d'un grand secours car les soldats se faisaient leurs intermédiaires. Aussi à partir de novembre, on vivait chichement, mais on ne mourait pas de faim, et c'était quelque chose.

Les soldats ne perdaient pas pour cela aucune occasion de dérober ce qui leur convenait : pantalons, gilets, vestons, etc. J'ai vu un cuisinier préparer le dîner en redingote noire, en haut de forme et gants blancs! J'ai vu découper la viande et faire la saucisse sur le bureau en accajou de M. ...!

XII. — Kultur allemande.

Généralement, elle laisse fort à désirer, et notre délicatesse française s'accommode peu de leurs mœurs et de leurs manières.

Ils n'ont pas respecté les églises. Les pillards, en septembre, ont fracturé la porte des sacristies, violé les tabernacles, volé les cierges. En guise d'excuse ils écrivent sur la porte de l'église de G... : « Que Dieu nous pardonne, nous avons besoin de lumière ».

Ils n'ont pas respecté leurs morts. Dans un coin du cimetière est une fosse fraîchement creusée : là repose un Allemand décédé par suite de blessure dans les premiers jours de l'invasion. Une croix porte une inscription allemande indiquant son nom et son régiment. Cela n'arrête pas les pillards; croyant trouver là du vin caché, ils creusent, creusent, et ne s'arrêtent que lorsqu'ils rencontrent les bottes du mort.

Ils n'ont pas respecté nos gloires nationales : dans la main de la statue du général Ch..., ils ont placé un drapeau allemand, croyant être bien spirituels.

Ils n'ont pas le sentiment de la dignité humaine : à L..., certain jour, des chariots vides devaient être ramenés des champs au village. Les hommes de corvée y furent attelés par les surveillants, et un soldat, monté sur le chariot, faisant claquer son fouet, dirigeait l'attelage.

Dans les rues, pas de décence : ils urinent sur la rue, le long des routes, sans vergogne, et le passage d'une femme ou d'une jeune fille ne les tracasse guère. La nuit, ils déposent leurs ordures un peu partout; souvent j'ai dû nettoyer ma cour avant l'arrivée des élèves.

Le 13 mars, à la récréation du matin, une auto s'arrête devant la mairie : c'est le général ..., qui vient inspecter l'installation du lazaret. Quelques instants après, il apparaît dans la cour, escorté de deux capitaines; il me reproche le mauvais état de la rue voisine où l'on aperçoit les dépôts de la nuit, et dit que les enfants feraient mieux de nettoyer. Je veux lui faire observer que ces dépôts proviennent non des enfants, mais des soldats. Comme une soupe au lait, il se monte, et, le poing levé, oubliant de parler français, crie : « Nicht Deutsch » non, les Allemands sont incapables de pareilles choses. J'ai cru qu'il allait frapper; alors je lui ai dit : « Je nettoierai, Monsieur » ; et il s'éloigna en maugréant.

Ils ne respectent pas la vieillesse. M. V... (soixante-dix-huit ans) avait chez lui, en dernier lieu, une trentaine de recrues. Il fit des observations à cause du trop grand feu dans la cheminée. On lui fit alors des farces : on lui enlevait sa casquette pour la cacher; on lui enlevait sa chaise et on riait de le voir rouler sur le parquet.

Je rappelle encore pour mémoire la prison infligée à une mère pour refus de travail, fait que j'ai noté plus haut.

Et pour bien montrer le sans-gêne de ces messieurs, voici encore un fait. Le 14 février, trois sous-officiers firent le tour des maisons, et découvrirent toutes les marmites cuisant sur le feu, afin de voir ce que mangeaient les habitants, s'enquérant de la provenance des aliments.

Ils font sonner les cloches françaises pour annoncer leurs victoires. Le 22 février, à 2 heures du soir, la cloche sonna pendant une demi-heure : émoi de la population, c'était la première fois

qu'on l'entendait depuis fin août. Pourquoi? Ce sont les Allemands qui célèbrent leur victoire des lacs Mazuries sur les Russes. La guerre va être finie avec la Russie, disent-ils; l'armée russe est anéantie par von Hindenburg, 100 000 prisonniers, 150 canons, 100 mitrailleuses et beaucoup de matériel. En plus, grande victoire en Bukovine, où les Autrichiens ont fait 29 000 prisonniers. En outre Semendria détruite par l'explosion de l'arsenal. Il y avait bien de quoi sonner la cloche, n'est-ce pas?

En novembre, je fus atteint à la jambe d'un abcès ayant forme d'anthrax qui me fit beaucoup souffrir. Je fus bien soigné par les Allemands : le sous-officier sanitaire, pendant plusieurs semaines, vint deux fois par jour visiter la plaie et faire les pansements; le major vint lui-même examiner la jambe et ordonner la médication appropriée.

XIII. — Retour en France.

Depuis le 13 mars il courait des bruits d'évacuation auxquels je ne voulais pas croire. Cependant, à deux reprises, il y eut appel nominal de toute la population, devant la Mairie, par le commandant allemand assisté du médecin-major de la Croix-Rouge.

Le 21 mars, le commandant fait prévenir 42 habitants de B... qu'ils seront évacués le 24 : ma femme et moi, nous étions en tête de liste. Une comédie d'inventaire est faite par un sous-officier qui vient nous demander simplement : « Combien avez-vous de chambres? Combien de lits? » en nous promettant que rien ne sera pillé, que rien ne sera dérangé!

Le 22, mes chers petits viennent me dire au revoir, et, dans cette classe où j'ai vécu vingt ans et que j'allais quitter, ce fut une scène d'adieux touchante et combien poignante. Que vont devenir mes pauvres enfants livrés aux hasards de la rue?

Le 24 mars, ayant à la main le petit paquet qu'on nous permettait d'emporter, chargés sur des chariots allemands, escortés par des dragons, nous partons pour V..., où l'on forme un train d'environ 500 personnes des villages de la région.

Avant d'embarquer, l'appel nominal est fait par un officier, et

l'on nous restaure avec un morceau de pain K couvert de margarine et un verre de café chaud. Le départ est donné à six heures du soir, et nous découvrons S... à une heure du matin. On nous promène vers M... où l'on prend un convoi d'évacués de la région de B..., et on nous ramène à S... vers cinq heures du matin. On nous apporte le déjeuner : un morceau de pain K, un petit carré de lard cru pesant bien 60 grammes, et du thé chaud.

Enfin le départ est donné. Nous avons pu voir alors les ruines causées par la guerre, villages brûlés, maisons éventrées par les obus. Un train enguirlandé de feuillages nous croise, bondé de soldats allemands qui poussent des hurlements en notre honneur!

Je dirai que souvent dans la Lorraine, notre train a été salué par des acclamations : « D'où venez-vous? Courage, on en viendra à bout! » Et les mouchoirs s'agitaient pour nous dire : Au revoir! Et nous avons pleuré.

Après Thionville, il me semble que nous n'allons pas sur Strasbourg, ainsi qu'on nous l'avait promis. Non, car voici Redange, voici Hargaten, au lieu de Metz. En effet, nous arrivons à Sarreguemines (Sarrgmünd) à onze heures et demie du soir : mais alors nous allons en Allemagne!

A Mendchenten, arrêt à une heure et demie du matin; on pense à nous donner à manger : on nous sert une soupe au riz dans des plats émaillés tels que ceux qui servent à la toilette, sans cuiller! Puis le train repart; je m'endors de fatigue, et je me réveille au jour naissant devant un long ruban d'argent : c'est le Rhin. Nous le franchissons et le train ne s'arrête pas; il roule à travers la forêt. De la plate-forme, j'aperçois des baraquements en planches; je rentre et je fais part de mon angoisse à mes compagnons : chacun est persuadé que nous sommes emmenés en captivité.

A cinq heures, le train s'arrête à Rastatt, et l'on nous invite à descendre : la première personne que j'aperçois sur le quai est un prisonnier français. Une culotte rouge! Nous n'en avions pas vu depuis le 1er septembre; et dame! mon premier mouvement fut de lui sauter au cou!

La ville est traversée entre deux haies de soldats, et le convoi arrive aux casemates; ce fut un moment de vive émotion. Pour-

tant l'officier badois nous dit : « Vous repartirez ce soir pour la Suisse ». Chacun fait sa toilette à la borne-fontaine et va se reposer sur les copeaux de sapin.

Le soir, à huit heures, on nous fait mettre en rangs par quatre, pour nous bien compter; et à neuf heures, nous sommes embarqués dans un train badois, aux wagons confortables, bien chauffés et d'une propreté méticuleuse. Un soldat garde chaque extrémité du wagon.

Enfin, à deux heures du matin, vers Singen, je crois, les soldats descendent et le train repart pour s'arrêter à Schaffouse où nous changeons de train. Un officier suisse vient nous dire : « Mes enfants, vous êtes en Suisse! » C'était la fin du cauchemar, c'était la liberté! Et alors retentit un immense cri de « Vive la France. »

Nous admirons la chute du Rhin, et le train file sur Zurich où nous arrivons pour le déjeuner. C'est là que j'ai mangé mon premier morceau de pain blanc. Dieu, qu'il était bon! Tous les journaux ont décrit l'accueil enthousiaste des Suisses; c'est inimaginable, c'est inoubliable. Nous avons vécu là des heures délicieuses de détente nerveuse.

Puis c'est Berne, Lausanne, où des enfants grimpent sur le marchepied, tendent des enveloppes. Voici le contenu de deux :

« Aux internés français,

« Mes chers patriotes français, courage. Le temps de la revanche approche. Il chassera l'ennemi de France. Courage, mes chers patriotes, Vive la France!

« JEANNE S..... »

Lausanne.

Et cela est écrit par une fillette de dix ans avec une grosse écriture d'écolière qui s'applique.

La deuxième est une carte d'un petit garçon de douze ans; la voici :

« Auriez-vous la bonté de me faire parvenir de vos nouvelles, cela me ferait grand plaisir. Vive la France!

« CHARLES L..... »

Lausanne.

Et dans l'une de ces enveloppes, il y avait une pièce de cinquante centimes. Comme cela est charmant et délicat, et comme cela va droit au cœur.

Inutile de dire que, depuis mon arrivée, j'ai répondu à ces deux charmants enfants, qui m'ont d'ailleurs écrit à nouveau.

Enfin, c'est Genève, avec le même accueil enthousiaste et hospitalier. Nous allons faire établir les fiches d'évacués, et j'aide un secrétaire à rédiger celles de mes compatriotes dont je connais l'état civil. Puis, par le tramway, nous gagnons Annemasse, et de là Thonon-les-Bains où nous prenons, le dimanche 28, une journée de repos bien méritée.

Le soir, le train nous reprenait; et par l'admirable vallée du Rhône, Lyon, Valence, Avignon, Tarascon, Nîmes, nous gagnons Toulouse, où nous débarquons le mardi 30 à sept heures du matin : c'était le point terminus de notre convoi.

Nous avions reçu le long du parcours le réconfort matériel et moral dont nous avions besoin; nous avions pu admirer, par cette claire journée printanière, la richesse du sol, le matériel des gares, les troupes fraîches et pleines d'entrain, et nous avions pu établir, avec la vision d'activité aperçue au début du voyage, un parallèle tout à l'avantage de la France.

Aussitôt libre je courus au télégraphe pour demander à mon beau-frère des nouvelles de notre fille. Quelle attente angoissante que celle de la réponse! Enfin, à dix heures du soir, nous lisons : « Denise est ici depuis le 9 septembre, on vous attend ». Nous nous endormons alors, tranquillisés, d'un sommeil calme, pour la première fois depuis longtemps.

Lettres du front.

Lettre de M. Ernest J..., ancien élève-maître de l'École normale d'Instituteurs de Rouen à sa mère[1].

B..., le 4 mai 1915.

Maman, bien chère maman,

On dit que nous allons ce soir dans les tranchées. Cela ne saurait nous paraître drôle; mais, à présent que nous sommes reposés nous sommes tout neufs.

Je t'écris cette lettre d'une main sûre, d'un cœur fort. Je suis très maître de moi. Lorsque tu la liras je ne serai plus. Dis-toi bien que jusqu'au dernier moment ma pensée aura été pour toi, pour mes sœurs, pour tous ceux que j'aime et pour tous ceux que je vais aller rejoindre dans l'éternel repos.

J'aurai fait mon devoir, j'ai eu le sort le plus beau, le plus enviable, puisque je serai mort pour la France, mon autre mère.

Sois forte et courageuse, maman! Tu auras donné ton fils à la Patrie. Tu auras contribué à la victoire de cette France, que j'aurais voulu voir telle qu'elle sera après la guerre, plus belle encore et plus grande.

Surmonte ton chagrin. Console-toi dans la victoire prochaine et dis-toi : « Ernest en était ».

Je t'adorais, maman! Tu étais si bonne, si généreuse! J'ai toujours ardemment voulu te témoigner mon affection profonde et ma grande reconnaissance sans savoir si j'y ai réussi.

C'est ta pensée qui m'a préservé des défaillances. Je n'ai à rougir d'aucun de mes souvenirs. Je n'ai jamais fait de mal à personne. J'ai eu l'estime de tous partout où je suis passé.

1. M. Ernest J..., qui avait été promu sous-lieutenant, fut tué au Labyrinthe le 8 juin 1915. C'est à ce moment qu'on trouva dans son portefeuille, et transmit à son adresse, la lettre dont nous donnons ci-dessus des extraits.

Tu pourras encore être heureuse. Ma mort te vaudra plus d'amour encore et de soins de la part de mes sœurs. Elles verront en toi la compagne de leur père et la mère de leur frère, tous deux disparus.

Tu sais bien maman que je t'ai remis en partant pour le front un testament par lequel je t'ai faite ma légataire universelle. Je te donne ce qui m'est revenu en propre de l'héritage de mon père. Sur cette lettre je dépose mes derniers baisers. Je suis fort, ma chère maman; sois forte aussi. Ne me pleure pas, sois courageuse.

On te fera parvenir mon portefeuille où je mets cette lettre, avec une autre adressée à mes sœurs.

J'ai été prudent. Je ne me suis pas exposé inutilement puisque je me devais à toi. Mais je me dois aussi à la France et je ne puis lui refuser ma vie si elle en a besoin.

A tous mes amis, mes dernières amitiés. Dis-leur comment ton fils est mort. Sois fière de lui. Mais ne le pleure pas devant eux; garde ta douleur pour toi seule.

Je ne sais où je vais tomber. Je pense que vous arriverez à savoir où j'aurai été inhumé... Un des amis qui me survivront te racontera sans doute mes derniers moments.

Mon grand désir serait de reposer un jour auprès de mon père. Je compterai pour si peu dans le nombre des morts que je ne sais si cela vous sera possible. Mais si tu peux avoir ma dépouille, fais le nécessaire je t'en prie. L'obligeance des amis t'y aidera.

Fais connaître ma mort à mon directeur d'école normale qui fut pour moi un second père. N'oublie pas non plus les L. C..., qui furent si bons pour moi, ni aucun de ceux que je ne nomme pas et qui m'ont aimé.

Sois bonne après ma mort comme auparavant. Sois indifférente aux critiques des uns et des autres. Tu as des amis sûrs; ils te resteront; il n'y a qu'eux qui comptent.

Mes derniers baisers, maman, ma bonne maman que j'ai toujours uniquement chérie au monde avec mon père et mes sœurs! Du courage. Vive la France!

Questions et Discussions.

Les questions de pédagogie pratique posées dans la *Revue Pédagogique* du 15 janvier dernier nous ont valu déjà un certain nombre de réponses, dont nous commencerons la publication dans notre numéro du mois d'avril.

Nous croyons devoir rappeler ici sommairement les problèmes dont nous avons demandé la solution à nos lecteurs :

1. — Pour enseigner la langue française dans une école élémentaire, est-il utile à l'instituteur d'avoir étudié une langue étrangère? — Lui serait-il plus utile ou moins utile, d'avoir étudié la langue latine?

2. — L'arrêté du 25 juillet 1910 a-t-il suffisamment simplifié notre langage grammatical? Ne conserve-t-il pas des termes équivoques?

3. — « Si les enfants ne savent pas *écrire* correctement, c'est, répète-t-on, parce qu'ils ne sont pas habitués à *parler* correctement. » — Est-ce exact? Pour bien écrire est-il suffisant, est-il nécessaire de bien parler?

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

Œuvre des Pupilles de l'École publique. — Lettre de M. le vice-recteur de l'Académie de Paris aux élèves des Lycées et des Écoles publiques de Paris et de la Seine.

« Mes Enfants,

« Je sais combien vous avez été bons et généreux depuis le commencement de la guerre. A toutes les œuvres qui vous ont été signalées, vous avez donné, donné encore, sans vous lasser.

« Je viens aujourd'hui tendre la main pour une œuvre qui, plus que toute autre, doit toucher vos cœurs de petits Français. Vous n'ignorez pas que des milliers de soldats, morts glorieusement pour notre France, ont laissé de jeunes enfants, sans leur laisser toujours de quoi vivre et s'instruire. Votre recteur, vos inspecteurs, vos proviseurs, directeurs et directrices, vos professeurs, vos instituteurs, vos institutrices, ont pensé que vous ne refuseriez pas de faire, avec eux, quelque chose pour ceux de ces pauvres orphelins qui seront vos camarades dans les écoles de la République. Ils ont fondé une œuvre qui s'appelle les *Pupilles de l'École.* Aux orphelins qui prendront place, à côté de vous, sur vos bancs d'écoliers, elle se propose de donner l'assistance matérielle et l'assistance morale dont ils ont besoin, pendant leur enfance, pendant leur première jeunesse, jusqu'à ce qu'ils soient en âge de gagner leur vie.

« Je n'ai pas besoin de vous dire que vous avez une dette envers eux. Vous le sentez, vous le comprenez de vous-mêmes. C'est au sang de leurs pères, versé pour nous et pour ceux qui viendront après nous, que vous devrez d'avoir une patrie libre, respectée, glorieuse, où renaîtra la douce paix, avec son travail, sa richesse et ses joies. Le bonheur dont vous jouirez sera fait en grande partie de leur malheur.

« Vos maîtres et vos maîtresses vous diront ce que vous pouvez pour eux. Vous voudrez certainement les traiter comme des frères et sœurs d'adoption. Chacun donnera suivant ses moyens. Pour contribuer à l'œuvre, il suffira d'un sou, d'un petit sou par mois. Mais ceux qui pourront donner davantage ont le devoir de donner davantage. Pour tel enfant, un sou est quelque chose pris sur le nécessaire ; pour tel

autre, une pièce blanche, ou même une pièce d'or, quand nous reverrons l'or circuler dans nos mains, en attendant, un petit billet de la Banque de France, n'est qu'une partie du superflu.

« On s'en rapporte à vos consciences et à vos cœurs. »

❦

Influence de la guerre sur l'éducation[1]. — ... Mieux rattachée à l'enseignement, la participation des élèves aux œuvres de guerre fut aussi plus méthodiquement organisée.

Comme il est naturel, les élèves de 1re année se sont contentées de suivre le mouvement. Elles ont travaillé consciencieusement aux heures de couture et grossi de leur obole les souscriptions générales. Elles feront plus le trimestre prochain.

A leurs compagnes de 2e année, il a été demandé plus d'initiative. Elles ont connu la joie des petites privations qu'on s'impose, des idées ingénieuses que l'on trouve en cherchant. Enfin, elles ont essayé de faire connaître, autour d'elles, les œuvres qui leur étaient signalées. Plusieurs ont fait une petite campagne en faveur de l'emprunt.

Trois groupes se partagent les œuvres dont elles s'occupent. A la fin de chaque trimestre, les élèves changent de groupe. L'un a la charge de quelques prisonniers; l'autre travaille pour les Orphelins de la guerre; le troisième entretient les tombes des soldats morts à notre hôpital. Tous trois rivalisent de zèle et d'ingéniosité. Mais l'entretien des tombes est la tâche d'honneur, celle qu'on retire à toute élève qui n'a pas su s'en rendre digne par sa conduite et son travail. Comme l'écrit l'une d'elles : « Nous sommes fières de cette œuvre pieuse qu'on nous a confiée ». Elles se proposent, cet été, de cueillir, pour nos soldats morts, « de ces fleurs qu'ils voyaient tous les jours ». Il semble bien que ce « pèlerinage » soit source de bonnes pensées. « Ce n'est pas seulement — écrit une autre élève — en déposant des fleurs sur leurs tombes que nous avons rempli notre devoir envers ces morts. Nous pensons à eux : leur souvenir nous élève, nous pousse à faire notre devoir, nous aussi. »

On l'a bien senti au cours du trimestre. Cette ardeur généreuse préserve des pensées mesquines ou basses. Elle unit les élèves, assure l'autorité des meilleures. Celles qui faiblissent sont rappelées à l'ordre par leurs compagnes, parfois avec une courageuse sévérité. On les invite et, s'il le faut, on les oblige à se dénoncer.

Ce bon esprit a permis de parer aux inconvénients de l'externat jusqu'à complète évacuation de l'école.

1. Extrait d'un rapport de Mme la directrice de l'École normale de Saint-Brieuc.

Le gout de l'action. Compte rendu d'une réunion pédagogique a l'école primaire supérieure de jeunes filles de Saint-Julien. — Le sujet à l'étude était celui-ci : « Le goût de l'action chez nos élèves ».

Mme la Directrice avait été frappée il y a un mois du fait suivant : les élèves de troisième année avaient eu à écrire, dans une dictée, cette phrase de Ph. Monnier : « Ici rien n'a bougé... les choses sont à la même place où je les ai toujours vues, où elles furent toujours... Rien ne les a émues ni même effleurées des mille soins qui m'ont dispersé cet hiver... Alors, pourquoi autant se tourmenter?... Des enfants poursuivent sur un pré des bulles de savon; elles se lancent, elles crèvent, c'est cela vivre! » (*Mon village*, Ph. Monnier.)

Cette théorie de l'inertie avait rencontré chez nos jeunes écoliers, garçons et filles, une telle résistance qu'ils n'avaient pu s'empêcher le lendemain de faire part de leurs réflexions à Mme la Directrice : « Madame, avaient-ils demandé, est-il vrai que nous ne puissions rien sur la vie, que tous nos actes sont agitation vaine? Alors, il ne faut rien faire, il faut rester en place comme les choses? » Et le ton de ces interrogations était à la fois inquiet et indigné. Nos élèves sont encore imprégnés de la croyance populaire que tout ce qui est imprimé est vrai; ils ont une tendance aussi à croire que nous leur proposons comme règle de conduite tout ce que nous leur dictons en thème de devoir; et leur vaillante jeunesse, obscurément consciente des merveilles qu'elle peut réaliser, protestait de toutes ses forces et voulait être rassurée.

Mme la Directrice les calma; elle leur expliqua qu'il arrive à tout le monde d'avoir ainsi que Ph. Monnier des crises de doute et de découragement; que nous ne faisons, certes, pas tout ce que nous voulons de la vie, mais que tous nos actes ont des conséquences, qu'aucun d'eux ne reste sans résultat, et qu'en regardant bien autour de soi on voit que le monde appartient, en somme, à ceux qui savent vouloir et agir.

Cet incident nous a paru matière à réflexion : Voilà des enfants qui se révoltent à la pensée de l'inertie, qui brûlent de se mesurer avec la vie, qui rêvent de marquer leur empreinte sur les choses et sur les gens, et ce sont les mêmes enfants dont nous sommes obligés de stimuler l'activité, que nous accusons souvent de torpeur intellectuelle. D'où vient cette anomalie? Notre pédagogie en serait-elle responsable?

Nos jeunes gens ont de quinze à dix-sept ans; c'est l'âge « des longs espoirs et des vastes pensées »; ils vivent dans l'avenir plus que dans le présent; à vrai dire, le présent ne les intéresse qu'en fonction de l'avenir. Ils ont la tête emplie de tant de rêves héroïques que le devoir de tous les jours leur semble mesquin et négligeable. Tel élève qui nous paraît terne, d'une intelligence engourdie, a l'esprit

peuplé des chimères les plus magnifiques : il livre des combats de géant, il triomphe des pires obstacles, il est l'auteur de découvertes merveilleuses ou de dévouements sublimes, — mais il est incapable de faire proprement son problème ou d'arriver tout simplement à l'heure. Nous l'accusons de paresse intellectuelle; il rit à part lui de ces reproches; il sait, lui, combien son esprit est actif et inventif, et nos remontrances ne portent pas.

Comment ramener sur la terre ces esprits « distraits »; comment tourner en activité pratique, immédiate, en bonne volonté agissante, ces tendances à l'action qui risquent de rester stériles? Nous croyons qu'on peut y parvenir par l'attrait même que l'effort exerce sur des intelligences juvéniles; et c'est peut-être ce que nous négligeons un peu trop.

On a tant répété « il faut simplifier l'enseignement, il faut se mettre à la portée des élèves, il faut rendre l'étude facile, » que nous avons une tendance à tomber dans la puérilité et à y rester. Rendre l'étude facile, c'est très bien, c'est absolument nécessaire pour les jeunes enfants, pour le commencement de toute nouvelle science; mais nos élèves de quinze ans ne sont pas des débutants et ne veulent pas être traités comme tels : ou bien cette facilité les écœure et ils se désintéressent de notre enseignement et ouvrent ailleurs une autre voie à leur activité intellectuelle, ou bien elle les satisfait dans leur amour-propre en leur assurant des triomphes aisés; ou bien elle leur suffit, et ils s'engourdissent, — nous en faisons des distraits, des vaniteux ou des paresseux — et quand, par hasard, nous voulons aborder des points réellement différents, ils ne sont plus capables de nous suivre.

A cet âge, il faut être tenu en haleine; on aime à se dire chaque jour qu'on a compris quelque chose de difficile, qu'on a réussi un travail malaisé, qu'on a en somme été victorieux. Nous avons tous constaté que dans une classe qui sommeille il suffit de dire : « Je vous apprendrais bien encore ceci, mais j'ai peur que ce soit trop difficile pour vous! » Alors tout le monde se réveille; on est intéressé, on écoute, on comprend, et l'on retient. S'il était possible de trouver pour chaque leçon un seul point qui parût à nos élèves digne d'efforts on les entraînerait certainement au travail intellectuel volontaire.

M. l'Inspecteur fait remarquer que c'est toujours possible; on a presque toujours dans chaque leçon quelque chose de nouveau à enseigner, ou tout au moins à présenter sous une nouvelle forme, sous un angle inattendu; on peut encore, à l'occasion de bien des leçons, intéresser les élèves à la manière d'apprendre; on peut et on doit attirer leur attention sur la façon dont l'esprit procède pour arriver à la vérité : voilà qui intéresse, qui soutient et qui encourage les élèves intelligents; ils prennent confiance en eux, ils se rendent compte des ressources intellectuelles dont ils disposent : c'est ainsi qu'on leur donne l'activité d'esprit.

En résumé, gardons-nous de la puérilité, du rabâchage, des besognes

purement machinales, graduons soigneusement notre enseignement; mais lorsque nous nous trouvons en présence d'une question ardue, ne le « ravalons » pas, plaçons nos enfants directement en face de la difficulté; montrons-leur que l'effort est grand, mais que nous les en croyons capables; 98 fois sur 100 nous l'obtiendrons, cet effort, le plaisir de vaincre les entraînera et ce qu'ils auront acquis ainsi, ils ne l'oublieront pas.

Une remarque encore. Il faudrait que cet effort fût désintéressé : qu'il trouvât sa récompense dans le désir de vaincre et non qu'il fût invariablement payé d'une bonne note; l'âpreté de nos élèves pour les notes est une des choses qui nous désole. Si nous pouvions leur apprendre que la plus belle manière d'employer ses jours, c'est de conquérir chaque jour un peu plus de vérité, si nous pouvions les convaincre que toute vérité conquise est une récompense suffisante par elle-même, nous n'aurions, certes, pas perdu notre temps, et nous pourrions dire que nous avons été utiles.

❦

Adaptation de l'enseignement aux événements actuels. — La composition française. — Les exercices de composition française, s'ils sont judicieusement choisis dans le champ des observations des élèves ou dans les limites de leur imagination, peuvent facilement devenir de puissants éléments d'intérêt et fournir d'excellents résultats. Il nous paraît inutile de développer ce point. Il nous suffira d'en donner comme preuve les compositions qui furent produites aux examens du certificat d'études primaires — dans une heure, et sans secours étranger. Qu'on veuille bien lire ces deux copies — choisies parmi beaucoup d'autres qui les valent — et auxquelles *nous n'avons rien changé*, sauf la ponctuation qui laissait parfois à désirer.

Ce sont des copies d'enfants de douze ans; il convenait de le rappeler à ceux qui voudront bien les lire.

1er Sujet. — Vous avez vu, dans la rue ou ailleurs, des blessés de la guerre. Décrivez leur attitude, leur allure, et dites quelles ont été vos pensées à la vue de ces braves soldats.

Développement. — Je me promenais un après-midi sur le quai des Brotteaux, lorsqu'un groupe de soldats blessés attira mon attention. C'étaient des chasseurs alpins, de ces vaillants petits chasseurs qui depuis le commencement de la guerre, combattent si vaillamment pour délivrer leurs frères d'Alsace.

Ah! les braves enfants! les braves soldats, chuchochait-on sur leur passage. Ils étaient tous, en effet, sérieusement touchés, les pauvres gars. Il y en avait un, surtout, la tête empaquetée dans les pansements, le bras en écharpe, le pantalon épinglé au-dessus du genou, qui attirait la pitié des passants. Sa figure maigre et pâle, ses yeux

1. *Bulletin départemental du Rhône* (novembre 1915).

ternes, entourés d'un cercle rouge, montraient qu'il avait enduré et beaucoup souffert. Il marchait péniblement, se traînant plutôt, mais fier, relevant la tête, lorsqu'un officier passait. Celui-ci immanquablement avait, pour le soldat, un sourire doux, quelquefois une parole aimable qui réconfortait ce brave et lui faisait mieux supporter sa douleur.

A la vue de ces pauvres éclopés, ma pensée partait vers le champ de bataille d'Alsace. Je voyais le régiment de ce brave s'élancer à l'assaut des forêts de sapin, des cols couverts de neige, des positions fortifiées. Je voyais enfin ce brave soldat tomber pour la France, son devoir accompli. Je voyais la nuit, sur le champ de bataille, j'entendais le râle des mourants, les plaintes des blessés; je voyais les brancardiers héroïques faire leur lugubre besogne; la lune, enfin, jetant une lueur blafarde sur le tout et faisant miroiter les aiguilles de sapin.

Allez! pauvres petits soldats du droit, le temps, les siècles n'effaceront pas votre souvenir glorieux, et toujours on dira : « En 1914, pendant la grande guerre, les soldats français ont combattu vaillamment, et, depuis, la France en est fière. »

2e *Sujet.* — Quelques fillettes de l'école jouent à l'infirmière. L'une d'elles fait le major. D'autres sont les blessés, d'autres encore les infirmières. Décrivez leur jeu. Faites-les parler.

Développement. — Le tintement argentin de la cloche résonne dans l'air pur annonçant la récréation. Alors tout un essaim de fillettes, brunes et blondes, s'éparpille dans la vaste cour. Ce sont des cris et des rires joyeux et l'on commence les jeux. Là-bas, à l'ombre du feuillage tremblant d'un platane, voyez-vous ce petit groupe? Comme il paraît animé! Que s'y passe-t-il donc? C'est une dizaine de fillettes qui discutent un jeu, un jeu très intéressant. « Ecoute, dit Jeannette, brunette de dix ans, toi, Marie, tu seras une infirmière avec Gabrielle et Marthe. Vous autres, vous serez des blessés, par exemple, Andrée et Alice seront des petits chasseurs alpins; toi, un tirailleur algérien, et moi je serai le major. »

Le jeu combiné, on fait des préparatifs. On apporte des vêtements, des bandages, et les trois petites infirmières enfouissent sous le voile leurs boucles brunes ou d'or, et mettent sur leur bras une petite croix rouge. Jeannette, le major, met des lorgnons, tandis que les blessés désignés prennent un air souffreteux. On arrange la salle d'hôpital et tout est prêt.

Les mignonnes infirmières vont d'un blessé à l'autre, leur prodiguant leurs bons soins, accompagnés de paroles réconfortantes. Mais voici le major. Chut! Il s'avance gravement vers les couchettes. « Allons, vas-tu mieux, toi, fais-moi voir ta jambe. » Le petit blessé tend le membre malade. « Oh! Oh! dit-il, te voilà guéri; dans quelques jours tu seras sur pied. — Que je suis heureux, dit le blessé,

car il me tarde de retourner avec mes frères, combattre ces hordes de barbares. — Et toi, ton bras te fait-il toujours mal? Allons, je vois bien qu'il faudra, sans tarder, extraire cette maudite balle. » Se dirigeant vers le tirailleur : « Oh! mais tu as repris ton sourire; te voilà remis de ta blessure! » et il lui donne une tape amicale. Mais son front se plisse, son regard s'attriste, car il se dirige vers un pauvre fantassin étendu, livide et pâle. Il l'examine et l'infirmière qui le suit semble lire dans ses yeux ce qu'il pense. La visite finie, il repart.

Mais la récréation est finie. Allons, en rangs! Et les fillettes vont sagement s'asseoir sur les bancs de l'école.

Oh! comme il est touchant ce tableau! Ne représente-t-il pas, vraiment, le courage inlassable, la patience de nos braves infirmières qui vont, sous la mitraille, relever nos pauvres soldats blessés et qui soignent courageusement les plaies et les blessures des défenseurs de la Patrie?

❦

L'enseignement de la morale a l'école primaire. Conférence aux Instituteurs et aux Institutrices. — Nous sommes heureux de pouvoir reproduire ci-après quelques passages d'une conférence faite aux instituteurs et institutrices de la circonscription de Cosne par M. Gillard, inspecteur primaire :

« ... Vous appréciez tout le sens de cette réunion, ce n'est pas une vague préoccupation pédagogique qui a conduit l'Administration à reprendre dès cette année, les conférences d'automne. Il s'agit bien en vérité de disserter sur la réforme grammaticale ou sur les moyens propres à améliorer la pratique du calcul mental! Non, il s'agit d'une œuvre plus haute : l'âme même de notre enseignement à affirmer, à préciser et à répandre, dans une communion étroite avec l'âme de la Patrie.

« Il convient que les Instituteurs et Institutrices, quelle que soit leur situation respective (titulaires, stagiaires, suppléants, intérimaires) sachent bien que si la vie économique de la France est en partie suspendue, la vie morale de la nation continue. Et elle doit continuer à des hauteurs qu'on n'avait pas soupçonnées. On l'a dit : la victoire ne sera pas seulement une question d'effectifs et de munitions, elle sera aussi le triomphe de la volonté la plus énergique et la plus tenace.

« C'est donc d'abord pour que vous entreteniez autour de vous-même, si vous avez à l'ennemi des frères, des fils, des maris, des fiancés, — et je sais toute l'étendue du sacrifice que je vous demande — cette volonté de tenir jusqu'au bout que nous constatons par exemple chez l'indomptable Serbie, que vous êtes assemblés. L'école a été un foyer spirituel; il faut qu'elle soit un centre de résistance.

« C'est ensuite pour que nous examinions, au seul point de vue qui nous intéresse ici, le point de vue moral, cet angoissant problème : Comment refaire la France après la guerre? Et je ne puis sans émo-

tion songer qu'il y a quarante ans, le même problème se posait à la conscience inquiète des grands républicains et des grands pédagogues d'alors : les Gambetta, les Jules Ferry, les Paul Bert, les Buisson, les Pécaut...

« Voilà dans quel esprit nous examinerons le sujet qui nous est proposé : *L'enseignement de la morale à l'école primaire, et particulièrement au cours moyen. Comment le comprendre et le coordonner avec les leçons d'instruction civique afin d'éveiller et de cultiver chez les enfants le sens de l'intérêt général et l'esprit social.*

« Et d'abord, nous remarquerons qu'il ne nous est plus permis de considérer l'individu abstraitement, de l'isoler de son milieu, de concevoir une vertu qui ne soit pas sociale. La conscience humaine s'est agrandie ; il ne suffit plus à l'honnête homme de faire le bien et d'éviter le mal ou le péché, en vue de son salut individuel ; il s'agit encore moins de cultiver son « moi » avec des raffinements de dilettante, ou pour mieux dire, avec une virtuosité d'égoïste. De même que le poète a pu s'écrier :

Malheur à qui dit à ses frères :
Je retourne dans le désert!
— Malheur à qui prend ses sandales
Quand les haines et les scandales
Tourmentent le peuple agité!
Honte au penseur qui se mutile
Et s'en va, chanteur inutile,
Par la porte de la Cité!

de même le plus humble d'entre nous ne saurait échapper à l'influence mystérieuse des morts, de la terre maternelle, de son temps ou de son milieu passionnés. Une solidarité vivante enchaîne les hommes, leur activité, leur mode de sentir et de penser, leur avenir, surtout quand la nature a pris soin, dirait-on, de modeler un pays harmonieux, et que toute notre histoire est un effort de centralisation et d'unification, donc de rapprochement.

« Je n'ignore pas qu'au fait de solidarité on oppose celui de concurrence vitale. Mais si la nature dit violence, l'humanité dit amour. Et nous savons, nous sentons que la vie ne serait pas digne d'être vécue, que l'humanité serait misérable et maudite, si la violence devait l'emporter. Le propre de la conscience n'est-ce pas d'évoluer vers des formes de plus en plus hautes, le propre de la justice de s'épurer graduellement ?

« Sans doute, cet idéalisme n'était plus de mode, il y a quelque temps. Tout devenait positif, c'est-à-dire terre à terre et trivial. Mais n'est-ce pas être positif que d'affirmer que la vie, en son essence, est une expansion de l'être, et que c'est tout notre être qui est sociable. Un philosophe l'a dit, magnifiquement, Guyau : « Vie, c'est fécondité,

et réciproquement, la fécondité, c'est la vie à pleins bords. Il y a une certaine générosité inséparable de l'existence, et sans laquelle on meurt, on se dessèche intérieurement. Il faut fleurir; la moralité, le désintéressement, c'est la fleur de la vie humaine. »

« Quels seront donc les principes directeurs de votre enseignement, car j'imagine qu'aucun d'entre vous ne s'est avisé de « débiter » la morale en leçons juxtaposées, sans penser à l'esprit qui devait présider aux leçons de toute une année.

« C'est d'abord l'affirmation répétée du devoir. Peu nous importe que la conscience soit innée ou acquise, que les sanctions soient divines ou humaines, cette discussion ne trouvera pas sa place à l'école primaire. Il nous suffit de constater que le devoir existe, qu'il s'impose à nous avec le caractère d'un impératif catégorique, que la vie familiale, corporative, sociale, offre mille et mille exemples de dévouement et de sacrifice. Quelle qu'en soit la source, quel qu'en soit l'objet, que l'individu cède à l'impulsion de son cœur, qu'il abandonne son âme tourmentée ou craintive aux croyances vénérables de ses pères, ou bien que, sans espoir de récompense, son geste pitoyable procède du sentiment profond de notre misère et de l'écoulement sans fin de toutes choses, vous montrerez la sainteté, la noblesse et la beauté du devoir...

« En signalant les défauts essentiels de notre enseignement moral, nous verrons déjà mieux les réformes qu'il convient d'opérer.

« Et d'abord, cet enseignement me paraît trop intellectualisé. Je me garderai bien de médire de l'intelligence, à laquelle nous devons tant de joies délicates et l'enchantement de l'esprit, de l'intelligence qui corrige l'instinct, qui précise et affine le sentiment, qui éclaire le devoir, mais on m'accordera qu'il ne suffit pas de connaître le devoir et sa nécessité pour être vertueux. En d'autres termes, l'individu le plus instruit n'est pas le plus moral, la diffusion des lumières n'entraîne nullement le progrès des mœurs et le perfectionnement des consciences. Quand votre être se révolte au martyre stupide d'un chien, quand vous tendez une main secourable à votre prochain, votre élan généreux ou votre geste charitable ne procède point de la conception que vous vous êtes faite du monde et de la vie; c'est l'élan spontané de votre cœur. Toute la science des philosophes vaut-elle pratiquement la charité des simples et des apôtres?

« C'est précisément un de nos plus grands savants, Henri Poincaré, qui disait, il y a trois ans, en inaugurant à la Sorbonne une société d'éducation :

« Faire de la morale avec des raisonnements, c'est perdre sa peine.

« Expliquez au soldat qui se bat combien de maux engendre la « défaite et qu'elle compromettra même sa sécurité personnelle; il « pourra toujours répondre que cette sécurité sera encore mieux » garantie si ce sont les autres qui se battent.

« Si le soldat ne répond pas ainsi, c'est qu'il est mû par je ne sais « quelle force qui fait taire tous les raisonnements.

« Ce qu'il nous faut, ce sont des forces comme celle-là. »

« En second lieu, l'enseignement moral est trop abstrait. C'est en ce sens qu'on a pu dire qu'il manquait d'âme. Quelle vertu peuvent avoir des abstractions sèches, de froids résumés, des maximes incolores? Ayez la curiosité d'examiner la plupart des cahiers de résumés, et vous déciderez vous-mêmes si ces généralités coulées trop souvent en de pauvres phrases disloquées, mal ponctuées, bourrées de fautes et de non-sens, sont bien de nature à élever les cœurs...

« L'essentiel sera donc moins de convaincre que d'émouvoir. Or, quoi de plus propre à provoquer l'émotion que la poésie et le chant? Un beau poème (*Aux soldats de l'an II*), une page d'histoire (la *Jeanne d'Arc*, de Michelet), un chant large et grave (*Aux morts pour la patrie*) valent mieux que toutes les dissertations. Il m'est arrivé, trop rarement je l'avoue, de voir couler des larmes après une lecture, un récit, un vibrant appel; j'ai la certitude que ces larmes ne seront pas perdues.

« C'est une sorte de gravité et de respect qui devrait présider aux leçons de morale. Il faut que l'élève *sente* que ce n'est pas une « matière » comme les autres, qu'on ne parle pas de la conscience ou de la solidarité sur le ton des maladies de la vigne ou de la guerre de Cent ans. S'il vous est arrivé de « tenir » votre auditoire, de réaliser pour un instant dans votre classe une sorte d'unanimité, vous comprendrez que c'est à ces minutes précieuses que l'éducateur peut exercer une influence profonde. Songez que pour former l'âme de son enfant, la mère n'a besoin que du miracle de son cœur et de ses yeux...

« Je voudrais aussi que l'enfant prît l'habitude, dès le cours moyen, de considérer ses actes d'un point de vue général. Si vous pouviez arriver à lui persuader que toute diminution de lui-même est un amoindrissement de la collectivité, que tout perfectionnement de son esprit, de sa conscience, de son activité, est au contraire un enrichissement, il vous serait peut-être plus facile d'exiger le strict accomplissement de ses devoirs : exactitude, discipline, meilleure fréquentation, esprit de camaraderie, sérieux dans l'étude, et vous pourriez plus facilement, je crois, prolonger l'influence de l'école par les cours d'adultes, les réunions de jeunes filles, les patronages, les associations d'anciens élèves, etc.

« Je voudrais enfin, puisqu'il s'agit de l'intérêt général, c'est-à-dire de l'avenir même du pays, — et tous les honnêtes gens de tous les partis ne pourront que nous approuver, signaler trois fléaux qui tueront la France, si l'on n'y met ordre, l'égoïsme politique, l'alcoolisme, la dépopulation...

« Les peuples ne voient que le moment présent, ils sont simplistes; l'histoire, elle, est complexe et elle est lente. Vous, éducateurs de la jeunesse, vous devez prêcher la patience et expliquer pourquoi il faut être patient. Vous pouvez prendre le recul nécessaire pour juger sainement les choses. Aux yeux de ceux qui savent, qui raisonnent, qui comprennent, cette guerre n'est pas un accident, c'est un épisode de la lutte séculaire, un anneau de la chaîne.

« Expliquez tout cela à ceux qui vous entourent; faites-les descendre du royaume de la chimère; faites-leur toucher du doigt la réalité vivante, notre chair et notre sang : d'abord, cette grande politique, si habile, si avisée de l'ancienne France, pour laquelle vous, instituteurs républicains, vous n'inspirerez jamais assez d'admiration à vos élèves, cette politique qui tantôt brisait par les armes le cercle de fer de la monarchie universelle, tantôt défendait les libertés germaniques — et la nôtre — contre l'oppression de dynasties ambitieuses, puis par une fatale erreur, l'abandon de cette sage politique, et la France contribuant à élever la formidable puissance qui est devenue pour elle un péril de toutes les heures. Faites comprendre autour de vous qu'on ne répare pas en un jour une série de fautes séculaires, et qu'en tout cas, si l'on veut en détruire les pernicieux effets, il faut s'y préparer sans relâche, et tout subordonner à cela, et ne penser qu'à cela; qu'il ne suffit pas, quand la guerre éclate, d'aller se faire tuer bravement, comme font toujours les Français; que rien ne s'improvise, surtout la guerre, et que, s'il est beau de repousser l'invasion, il est mieux de l'empêcher.

« Pour cela, il faut que l'enseignement national, à tous les degrés, soit tourné vers cette pensée suprême : l'existence, le salut de la Patrie. La France qui, si souvent, au cours des siècles, s'est tirée des pires désastres, la France qui, en ces jours sublimes, déploie une énergie et une persévérance sans égales, la France doit vivre, pour la liberté du monde, pour l'humanité, pour la justice.

« Elle vivra, grâce à vous, ô mes amis, car vous ne lui permettrez plus d'oublier; vous tuerez l'ignorance, ce péril mortel, vous allumerez dans les esprits la claire raison et dans les cœurs la flamme sacrée. »

❦

L'enseignement du français a l'école primaire [1]. — *Qu'est-ce que comprendre?* — Qu'il s'agisse d'exercices de langage, de lecture ou d'écriture, disons tout d'abord, posons en principe, en règle générale que je voudrais absolue, que l'enfant *doit comprendre* ce qu'il dit, lit ou écrit. De cette règle qui n'est point une vérité de la Palisse, découlent toutes les considérations qui vont suivre. Comprendre, ce

1. Fragments d'une conférence pédagogique de M. Magnin, directeur de l'École normale de Belfort (Bulletin du territoire de Belfort, juillet-décembre 1915).

n'est pas mettre au bout de chaque mot une définition de dictionnaire. Trop souvent, à mon sens, on pose dans nos écoles la question : « Qu'est-ce que ceci ou cela ? » L'enfant peut le savoir et rester muet ou ne rien dire qui vaille. Il aime mieux décrire que définir.

Comprendre, pour un écolier, c'est associer tout simplement une image précise à un son, c'est-à-dire à un mot. Le son en lui-même ne lui dit rien. Le mot cheval n'éveille aucune idée précise dans l'esprit d'un étranger qui ignore notre langue. Aucune relation naturelle n'existe entre le mot et la chose signifiée, sauf pour les onomatopées. Or, l'enfant ne demande pas mieux que de se payer de mots, que de s'en griser, en ne pensant à rien ou à autre chose. Il n'est pas d'habitude scolaire plus répandue ni plus pernicieuse. Si l'indolence du maître se conjugue avec la paresse de l'élève, il y aura de beaux jours encore, dans nos classes, pour le verbalisme, pour le psittacisme (d'un mot grec qui signifie perroquet et qu'il est inutile de définir). Il en est des mots comme des pièces de monnaie. Il ne faut pas confondre les louis avec les écus. Chaque mot a son titre, son timbre et sa valeur propre. Ceux qui connaissent le pouvoir d'un mot « mis à sa place » savent leur langue.

Sans doute notre ambition est modeste. Nous n'avons nulle prétention scientifique, linguistique, philologique ou étymologique, sauf quand l'occasion s'en présente à portée de la main.

L'enfant comprend le sens du mot corbeau quand il a vu l'oiseau funèbre en chair, en os et en plumes, posé sur un arbre, dans un champ, — ou en plein vol et quand il a entendu son cri guttural. Inutile de lui dire qu'il appartient à la famille des conirostres. Si l'original fait défaut, dans l'étude des fables de La Fontaine, montrons une image en couleurs. La connaissance la plus exacte entre par les yeux. Nous l'oublions trop souvent et nous ne cessons « de leur criailler aux oreilles comme qui verserait dans un entonnoir ». Enseignons aux élèves à discerner les dimensions, les formes et les couleurs des objets. Les paysages que j'ai sous les yeux, en venant à bicyclette aux conférences d'automne, se prêtent admirablement aux leçons de cette nature, en plein air. Hâtez-vous d'en profiter avant la chute des feuilles. Remplissez-leur les regards de lignes et de teintes harmonieuses et fixez d'un mot précis la connaissance acquise avec le secours de l'attention.

Si les sens sont comme des fenêtres ouvertes sur le monde extérieur, chacun d'eux a son registre d'images et de notions correspondantes.

Les adjectifs auditifs *strident*, *aigu*, *grave* se définissent en prêtant une oreille attentive aux bruits appropriés, de même que le *grondement* du canon ou du tonnerre et la fanfare *éclatante* des trompettes. Si vous voulez expliquer le mot *suave* faites respirer une rose, — et l'adjectif *aigre* faites croquer un fruit qui n'est pas mûr. La valeur du mot sera fixée dans la mémoire par la grimace de l'enfant qui passera

ensuite, sans effort, du sens propre au sens figuré (des propres aigres doux). Faites lui plonger la main et le bras dans de l'eau qui n'est ni chaude, ni froide, avant de lui dire qu'elle est *tiède* et de lui parler de la tiédeur d'une affection. L'eau qui bout donne l'idée d'un *bouillonnement* de colère. Ouvrez la porte *brusquement*; faites sursauter les élèves; ils n'oublieront plus cet adverbe trouble-fête.

Les émotions et les sentiments se reflètent sur la physionomie mobile de l'enfant. Prenez-les sur le vif. La colère et la peur parlent aux yeux et se prêtent à la description. Un tel est *fier* comme un coq : un autre *maussade* comme un jour de pluie, *grincheux*, *boudeur*, *renfrogné*, *rageur* ou *honteux* comme le renard « qu'une poule aurait pris ». Comprendre, c'est observer attentivement.

Que votre figure, votre attitude, votre geste soient expressifs. Ne sont-ils pas, le plus souvent, le meilleur commentaire d'une lecture rapide et le plus attrayant? On lit très bien, sur le visage d'un enfant de trois ans, les émotions successives qu'il éprouve et qui vont du rire aux larmes, pendant que mère grand lui raconte le Petit Chaperon Rouge. Le sentiment invisible en apparence devient ainsi matière d'enseignement concret.

Comment l'enfant apprend à lire. — Mais, objecterez-vous, ce principe à peine posé, ce grand principe qui veut que l'enfant comprenne à sa manière, qu'il éprouve, sente et vive ce qu'on lui apprend, qu'il l'assimile entièrement dès le bas âge, ce principe démocratique qui fait les gens autonomes, les personnalités qui se rendent compte et ne « branlent pas à crédit », — vous le violez aussitôt quand vous enseignez l'*a b c*. Rien n'est plus abstrait que les vingt-cinq lettres de l'alphabet. Rien n'est plus éloigné de la réalité concrète. Le langage écrit *naturel*, c'est le dessin. Parlez-moi d'un livre d'images propice aux exercices de conversation. Ba, be, bi, bo, bu ne correspondent à rien de réel. Ce sont autant d'abstractions littérales qui isolent dans le mot familier la syllabe, puis la lettre. J'en conviens, mais qui nous empêche de partir du mot familier pour atteindre la syllabe et la lettre? Les répétitions de syllabes sont un jeu plaisant pour le marmot qui leur donne un sens précis. Nini est une petite fille et Dédé un petit garçon. Un dodo, c'est son lit et un dada son cheval de bois. Le plus possible donc, pour l'étude des lettres et des sons, partons du réel, de l'objet, du dessin. Le tic-tac de l'horloge, le roulement du tambour, le chant du coq, les bruits naturels fournissent une ample matière à nos premières leçons.

L'exercice explicatif de langage qui accompagne la lecture sera sobre. Eliminons les termes que nous ne pouvons expliquer. La phrase exotique « le Kabyle a tiré son yatagan » qui avait ému Mme l'Inspectrice générale Kergomard dans une école maternelle, ne convient qu'aux indigènes d'Algérie.

Pour montrer son savoir et produire son effet, un enfant du cours

préparatoire, invité par M. l'Inspecteur en tournée à dire sa leçon au tableau mural, se retourna vers l'auguste visiteur, et, sans regarder le modèle, lui en récita par cœur le contenu : « Fané, béni, lira, râpé, défi, julie, lady, rôdé, etc... » Il triomphait déjà ainsi que le moniteur quand M. l'Inspecteur s'avisa de l'interroger sur le sens du mot *fané*. Cette curiosité insolite fut jugée, dans son for intérieur, indiscrète par le bambin qui n'y était point accoutumé. Il resta coi. Les questions d'approche pour atteindre la signification du mot n'eurent aucun succès. Pourtant la scène se passait au moment des foins, mais au pays on disait *foiner* et non *faner*. L'enfant regardait le maître dont le visage ferme n'exprimait que la contrainte et l'ennui. M. l'Inspecteur riait dans sa barbe.

En résumé, ne séparons jamais la pensée de l'expression. Ce divorce ne produit que des mésaventures et des mécomptes.

Qu'on apprenne à lire aux petits sur des tableaux muraux ou sur des livrets composés avec des vignettes à cette intention, j'y souscris volontiers à condition que tout le monde suive à la fois, que toute la division travaille en même temps sous le regard de la maîtresse. Il ne faut pas s'occuper d'un seul, puis du voisin, puis des autres à tour de rôle. L'enseignement doit être collectif.

A défaut de modèles et de livrets, le tableau noir y supplée. Il permet de tenir toute la classe en éveil. La maîtresse choisit ses mots, les écrit d'abord en imprimé « comme sur le livre » et en gros caractères. C'est là une exigence de l'optique scolaire souvent méconnue. En dessous, elle les écrit en calligraphie « comme sur le cahier » ; elle y joint le dessin, et s'il y a lieu, l'explication verbale. La lettre nouvelle est représentée avec une craie de couleur. L'écriture marche de pair avec la lecture, et l'enfant n'écrit au tableau ou sur l'ardoise, suivant notre règle, que les mots lus, expliqués et compris. La copie sera courte et soignée, la tenue du corps et de la main irréprochable, l'application soutenue. A tous les degrés et à tous les cours, il ne doit pas rester de fautes d'orthographe dans une copie. L'étourderie est un défaut dont il faut corriger l'enfant avant qu'il ne devienne une habitude.

Lecture expliquée et lecture expressive. — Toute lecture, toute récitation, toute chansonnette seront expliquées, cela va de soi, mais en outre *expressives*. L'expression, c'est le ton qui convient. C'est la preuve que l'enfant comprend et suit sa pensée. Il met très bien le ton dans ses jeux. Il n'ânonne qu'à l'école. Sa vive imagination, son instinct dramatique, son sens du pittoresque lui permettent de jouer le rôle du Corbeau ou du Renard, de la Cigale ou de la Fourmi, de la Poupée ou du Polichinelle, avec beaucoup plus d'aisance que nous. Il a le sens des situations ou il l'acquiert. Cette acquisition, c'est le goût littéraire. Le bon goût, dans la vie, ne consiste-t-il pas à s'habiller suivant son âge et sa condition, à parler à propos, sans humilier ni

froisser personne, à se tenir à sa place, à faire ce qui convient, bref à avoir le sens des situations ? Le goût littéraire n'est que la transposition du goût pur et simple à des situations créées par les écrivains et très proches de la vie; ce n'est point je ne sais quel raffinement subtil et inaccessible.

L'écolier qui exprime dans quelque mesure par la diction, le dénûment de la cigale, la sécheresse de cœur de la fourmi, les efforts haletants de la grenouille, la brutalité du loup, la détresse du pauvre bûcheron, goûte ces fables presque autant que M. Faguet, prince de la critique, de même qu'un élève du cours moyen sait faire les quatre opérations aussi bien que M. Painlevé, membre de l'Académie des Sciences. M. Faguet goûte en outre l'Élévation sur les Mystères de Bossuet, et M. Painlevé ceux du calcul différentiel auxquels il n'est pas question d'initier nos élèves. Restons donc dans leur sphère. Choisissons des vêtements à leur taille et des *textes à leur portée*. Ils les comprendront et goûteront aussi bien que nous, si nous savons nous y prendre.

Le Français au cours élémentaire. — L'enseignement du français se ramifie et se complique, dès qu'il s'agit, pour l'enfant, d'écrire ce qu'il n'a plus sous les yeux, de restituer aux mots leur physionomie exacte, d'appliquer les règles d'accord. Avec le cours élémentaire, la grammaire et l'orthographe entrent en scène. La grammaire fut longtemps l'enseignement le plus abstrait et le plus ennuyeux. N'appelait-on pas les instituteurs « marchands de participes »? Sans aller aussi loin que les Allemands qui distinguent une centaine de sortes de propositions, nos maîtres nous faisaient goûter, avec les beautés de l'analyse, les joies les plus subtiles de l'intelligence. Quant à la dictée, elle se réglait sur l'allure paisible des bœufs au labour. Orthographe et grammaire furent très malmenées par les réformateurs pédagogiques qui leur reprochaient, à juste titre, de n'être que des exercices de pure forme, de ne donner que des résultats insuffisants, de ne pas ouvrir l'intelligence des élèves. L'exemple choisi en grammaire ne signifiait rien le plus souvent. La page écrite en dictée ne servait qu'au dénombrement des fautes qui revenaient avec une régularité déconcertante. Le texte n'était pas expliqué et l'enfant ne le comprenait pas. Il passait sous ses yeux comme la boîte de conserves sous les yeux de l'épicier qui la vend sans regarder ce qu'il y a dedans. Une réforme était nécessaire. Elle se fit au nom de la *lecture expliquée*. « Qu'avait-elle été jusque-là? Rien! Que devait-elle être? Tout! Bien comprise, elle est incontestablement l'exercice de français le plus intelligent et le plus utile. Donnons donc, dirent les plus audacieux, l'enseignement du français exclusivement par les textes, orthographe et grammaire comprises. Que tout gravite autour d'eux comme les planètes autour du soleil. Le texte, c'est l'aliment complet. Il suffit qu'il ne soit pas indigeste.

Quand vous en aurez bien et dûment expliqué le sens, extrait le suc, dégagé le plan, apprécié la [illegible], reprenez le passage au point de vue grammatical et orthographique. Toute la grammaire française ou presque s'en [illegible] tient dans une fable comme « Le Loup et l'Agneau ».

[illegible]

[illegible] expliquée. Nous ne sommes [illegible] soit observée la règle essen- [illegible] le patience ou la mémoire sans [illegible]

[illegible] d'un passage, d'où l'on s'ef- [illegible] la moelle, n'empêche pas les [illegible] urs desquelles le maître n'en- [illegible] indispensables, — ni les lectures [illegible] l'appui des leçons correspon- [illegible] la bibliothèque que l'enfant [illegible] Nous ne pouvons songer à [illegible] erreur, — à le conduire au [illegible] par la lecture expliquée créer [illegible] attention, de pénétration, de mé- [illegible]

[illegible] ur n'intervient que pour nous

fournir quelques termes, un cadre, un plan. L'écolier brutal qui en frappe un plus faible rappelle le loup, mais ce n'est pas la même histoire. Lisez une description de moissons ou de vendanges, mais que le devoir d'application porte sur les moissons et les vendanges *au pays*. Si l'on ne vendange pas chez vous, ne donnez *jamais* un devoir de ce genre. Le milieu familier à l'enfant serait d'une richesse inouïe si nous savions l'exploiter.

Laissez l'élève dire naïvement ce qu'il pense et ne substituez pas d'office vos réflexions aux siennes. Si un jour de neige est déplaisant pour nous, pédagogues rhumatisants, il n'en est pas de même pour l'enfant. M. Bourru nous en fit jadis la remarque judicieuse. Habituez votre disciple à narrer peu à peu ses émotions et ses impressions personnelles. A ce point de vue, j'ai assisté récemment à un excellent compte rendu de devoirs sur une visite au cimetière à la Toussaint.

Pour la correction des copies, je n'exprimerai qu'une idée, que je crois essentielle, si nous voulons améliorer l'élève et non rougir le papier : c'est que les fautes d'orthographe, les incorrections, les impropriétés de termes, les phrases boiteuses, les répétitions, etc., soient soulignées par le maître avec un mot ou un signe en marge indiquant la nature de la faute, — corrigées ensuite par l'élève, autant que faire se peut, ou par la classe, — et revues ensuite par le maître. Il n'en résulte pour celui-ci nul surmenage ; il est plus utile et il n'est pas plus pénible de revoir deux fois le même travail, que d'examiner deux devoirs différents. « Fais ce que tu fais » et « Sache perdre du temps pour en gagner ».

❦

L'ENSEIGNEMENT DE LA GYMNASTIQUE[1]. — Je me suis efforcé de donner, au cours des dernières conférences pédagogiques, la conviction que l'éducation physique est chose essentielle à l'école publique, que des soins que nous prendrons dépendent en partie la santé de nos élèves, leur bonne humeur, leur application au travail.

Je n'ignore pas que vous ne disposez que de moyens limités. Je sais aussi combien les bonnes volontés ont pu être paralysées par la perspective de responsabilités que la jurisprudence a fait peser parfois sur des instituteurs.

Mais il ne s'agit ici que de mouvements élémentaires, commandés, réglés, qui ne comportent aucun danger, non de sports dont la pratique serait prématurée à l'école élémentaire ou d'exercices qu'il serait impossible à des Institutrices de diriger et de surveiller d'une manière efficace.

Les programmes ne recommandent que des mouvements simples, individuels ou collectifs, à exécuter de plain-pied, sans le secours d'appareils.

---

1. Extraits d'une circulaire de M. l'Inspecteur d'Académie de la Drôme (Bulletin départemental de janvier 1916).

Ainsi, rien d'acrobatique, de brusque, de violent, mais des mouvements réglés, exécutés lentement, qui auront pour but, jusqu'à onze ou douze ans, de rendre la respiration profonde, ample, lente, sans essoufflement, et d'élargir l'appareil pulmonaire, qui se trouvera ainsi mieux disposé pour résister aux maladies.

Ces exercices auront leur place marquée à l'emploi du temps et seront *quotidiens*. Songez qu'il faut combattre les effets *quotidiens* de l'immobilité en classe et de l'attention un peu prolongée : l'élève qui écrit ou qui nous écoute « en suspendant sa respiration », la fillette qui coud ou tricote, n'emplissent leurs poumons qu'à moitié ; il y a des vésicules pulmonaires qui ne se dilatent jamais : prenons garde !

Cela sans préjudice des mouvements respiratoires avec élévation ou rotation de bras exécutés pendant une minute, de temps à autre, par les élèves debout derrière leurs bancs, les fenêtres étant largement ouvertes.

Je vous prie tous instamment de prêter attention à la forme des tables et des bancs, d'utiliser le mobilier dont vous disposez suivant la taille de vos élèves, et enfin de poursuivre sans vous lasser, et dès maintenant, le remplacement du mobilier défectueux des tables et des bancs qui mettent les petits à la géhenne, qui obligent les plus grands à s'écraser la poitrine quand ils écrivent, à chercher pour se « défatiguer » les attitudes les moins correctes.

Quelques démonstrations des graves inconvénients que je signale, faites en classe, sur des enfants, devant des parents, des conseillers municipaux, auront bientôt, j'en ai fait plusieurs fois l'expérience, convaincu et décidé ceux qui ne savent pas et ceux qui hésitent.

Je recommande enfin vivement aux jeunes institutrices, dont l'éducation professionnelle est mon grand souci, la lecture des ouvrages relatifs à l'hygiène scolaire et à l'éducation physique que possèdent les bibliothèques pédagogiques de circonscription.

Et puissent les jeunes filles auxquelles je m'adresse de préférence vérifier cette vérité de forme paradoxale que si nous élevons bien nos enfants, nos enfants nous le rendent, et qu'ils font alors pour notre propre éducation plus que nous ne faisons pour la leur ! Puissent-elles, ayant entraîné méthodiquement leurs élèves, se trouver entraînées elles-mêmes et se sentir convaincues, après expérience personnelle, de l'influence reposante et régénératrice qu'ont sur les fonctions de l'esprit et sur le bien-être physique ces exercices répétés. Puissent-elles contracter le goût puis le besoin, si elles ne l'ont déjà fait au cours de leurs études, de l'exercice régulier et du grand air !

❦

LE CHANT A L'ÉCOLE [1]. — Les visites que j'ai faites récemment dans un certain nombre d'écoles, la lecture des bulletins d'inspection et les

1. Bulletin départemental de la Drôme (septembre-octobre 1915).

entretiens que j'ai eus au cours de mes récentes tournées de conférences dans le Nyonsais et le Diois m'ont appris que, depuis les premiers jours de la guerre, on néglige l'enseignement et la pratique du chant dans un très grand nombre d'écoles.

C'est méconnaître absolument le sens et la valeur de cet enseignement et de ces exercices.

Plusieurs instituteurs, beaucoup d'institutrices vivent, je le sais, dans l'inquiétude ; plus d'un a été douloureusement frappé. Pourquoi vous laisser déprimer, vous qui devez donner l'exemple de l'énergie ?

Dans certains milieux, d'autre part, les familles, m'a-t-on dit, s'étonneraient d'entendre chanter à l'école tandis que le père et les frères de tel ou tel des jeunes chanteurs sont chaque jour exposés à la mort.

Il faut lever ces scrupules.

Je les comprendrais si le chant n'était à l'école que la manifestation d'une gaieté bruyante, de surface, qui ferait injure aux sentiments de la nation tout entière. Le chant à l'école est tout autre, vous le savez bien.

On chante partout où l'âme s'exalte : dans les cérémonies patriotiques, dans les lieux du culte, sur le front. Pourquoi l'école nationale n'entendrait-elle plus, comme avant, l'unisson des voix qui traduit l'enthousiasme et l'union des âmes ?

Que nos élèves chantent souvent, tous les jours — les fenêtres ouvertes, pour que l'air pur entre à flots et pour qu'on les entende au dehors — qu'ils chantent soit la *Marseillaise*, ou le *Chant du Départ*, dont les paroles, qui datent de 1792, expriment avec une si frappante exactitude la situation de la France de 1915, soit la *Brabançonne*, *l'Hymne anglais*, *l'Hymne russe*, soit encore nos chants scolaires accoutumés : *Où t'en vas-tu soldat de France*, *Martyrs sacrés*, *Chanson d'Alsace*, *Les vaillants du temps jadis*, *Les trois couleurs*...

Il faut, de toute nécessité, qu'il y ait de la musique dans l'âme de nos enfants, de la musique simple, franche, chaleureuse. Les sentiments que les événements font naître en eux, que développent nos leçons, trouveront dans le chant une expression qui les portera à leur plus haute puissance.

Chacun alors s'unit aux autres, l'âme s'élargit et s'élève, un même sentiment pénètre et fait vibrer, en leur donnant un peu de l'ivresse sacrée, tous ces jeunes cœurs d'enfants de France : quelle négligence, quelle maladresse que de nous priver de ce puissant moyen d'action, de les priver de ce cordial !

Oui, qu'on chante, debout, tête nue, gravement, le matin en commençant la journée ou quand on apprend que quelque enfant du pays est tombé face à l'ennemi, qu'un nouveau nom s'ajoute à la liste des « Morts au Champ d'honneur » que vous avez dressée dans chaque école, quand un blessé pénètre dans la cour de l'école pour saluer l'instituteur.

Et puis ne faut-il pas que nos élèves soient prêts à tenir leur place dans les cérémonies qui salueront dans chaque commune le retour des soldats victorieux ?

En attendant, ils chanteront pour maintenir en eux — et autour d'eux — le *ton*, la confiance courageuse, pour exprimer à eux-mêmes et à leurs camarades l'amour de la France, la grandeur du sacrifice et d'autres sentiments encore : la joie de vivre, la joie d'être jeunes, d'être les enfants d'un grand et beau pays, la joie de pressentir pour lui un avenir plein de belles promesses.

Si les poésies que j'ai entendu réciter traduisent ces émotions, le chant choral les amplifiera, les portera à leur plus haut degré ; il crée de la force, de l'énergie intérieure, de la volonté, il crée aussi pour un moment une sorte de gravité sérieuse dont il faut que nos élèves aient l'expérience et qui restera, si l'impression en est répétée, un des éléments les meilleurs de leur caractère en formation, de leur future moralité.

❦

Brevet élémentaire et concours d'admission a l'École normale [1]. — Commentant la récente réforme du concours des Écoles normales, M. le directeur de l'École d'Angers, délégué dans les fonctions d'inspecteur d'Académie, émet l'espoir de voir grandir le nombre des normaliens formés par l'école élémentaire. « On trouvera avantage, dit-il, à laisser se préparer à l'école primaire le futur normalien. » Et il donne d'excellents conseils aux maîtres qui se chargeront de son éducation :

« On ne saurait prétendre qu'il s'y préparera seul. Il a besoin d'un maître ou d'un guide. Mais il ne faut pas s'exagérer le temps qu'il est nécessaire de lui réserver. De leçons en forme, il n'en a pas besoin : il les trouvera dans les livres dont on l'aura pourvu. Il n'y a qu'avantage, pour ses études ultérieures, à ce qu'il prenne dès l'âge de treize ou quatorze ans l'habitude d'apprendre, de travailler seul. L'instituteur n'a besoin d'intervenir que pour tracer la tâche, aplanir certaines difficultés, lui faire faire et lui corriger des devoirs. En revanche, le candidat peut servir de moniteur ; on peut lui laisser le soin d'exposer quelques leçons, de diriger des exercices faciles. Il y a tout à gagner à ce qu'il soit dès lors un élève-maître. En même temps qu'il utilise son savoir, il l'affermit et l'accroît ; il éprouve et fortifie sa vocation.

La principale préoccupation de son instituteur doit être de lui fournir les livres d'étude et surtout de diriger et d'alimenter ses lectures. Il épuisera d'abord tout ce que la bibliothèque scolaire renferme de bon, puis mettra à contribution la bibliothèque pédagogique. Qu'il aborde les grands maîtres : Corneille, Racine, Molière, La Fontaine, dont il doit connaître à fond toutes les fables, Lamartine,

1. Bulletin départemental de Maine-et-Loire (décembre 1915).

Victor Hugo, Michelet. Chaque année il lira au moins un des recueils de morceaux choisis, dont il a été fait tant d'excellents. Qu'on ne s'y trompe pas : ce n'est pas seulement là de culture littéraire qu'il s'agit, c'est l'enrichissement de la pensée, c'est l'assouplissement de l'esprit qui sont en jeu. A ce régime, une jeune fille, un jeune homme intelligent et laborieux se préparera sûrement à l'École normale. Il ne réussira pas seulement au concours, ce qui n'est pas tout. Il aura pris l'habitude du travail personnel, déjà goûté aux joies et aux fiertés de l'enseignement et sera un bon élève-maître.

Ai-je besoin d'ajouter que les instituteurs et les institutrices trouveront dans les écoles normales tous les renseignements, tous les conseils dont ils pourraient avoir besoin? La directrice, le directeur seraient heureux de recevoir la visite des maîtres et maîtresses qui leur préparent des élèves et de causer avec eux.

A travers les périodiques étrangers.

Iles Britanniques.

THE JOURNAL OF EDUCATION, janvier. — *Patriotisme et Savoir.* — Dans un récent débat à la Chambre des Lords sur l'enseignement du patriotisme, les orateurs ont beaucoup insisté sur les qualités proprement anglaises, à savoir le « caractère » et « l'individualité ». Le *J. of Ed.* trouve qu'il eût été plus opportun de signaler les deux défauts essentiels, qui lui paraissent être le manque de savoir et le relâchement de la discipline. L'élection de Merthyr, dit-il, a prouvé que, depuis que l'ouvrier a *compris* ce qu'est cette guerre, il est non moins prêt que les autres à faire son devoir. N'a-t-on pas, d'autre part, dénoncé « l'indescriptible négligence » de certains officiers recruteurs ? Leur incontestable patriotisme ne savait pas s'abaisser jusqu'au soin du détail. Il en est de même dans les écoles d'aujourd'hui, où une réponse inexacte importe peu si le « raisonnement » est bon, et où l'on ne sait plus amener l'élève à oublier sa personnalité pour se plier à une contrainte nécessaire, et faire par le menu et jusqu'au bout un travail ennuyeux.

Les études et l'action. — « Nous sommes bien meilleurs comme soldats que nous ne l'avons jamais été comme élèves », écrit un ancien collégien à son professeur, qui interprète : « Nous savons agir bien mieux que nous n'avons jamais su étudier », et conclut : « Au lieu des vieilles matières classiques, ce qui conviendrait à des jeunes gens de cette sorte — et ils sont nombreux — ce serait un programme dont ils apercevraient l'application immédiate : agriculture, art de l'ingénieur, tactique militaire, langues vivantes. » Ne peut-on aller plus loin, et dire que, chez tout être humain, une heure arrive où la capacité pour l'étude est épuisée, et où s'éveille un impérieux besoin d'action ? L'âge peut être quatorze ans, ou seize ou dix-huit, mais, sauf pour le très petit nombre des étudiants-nés, il vient fatalement, et alors l'œuvre de l'école est terminée, et elle fait tort à l'élève en essayant de le

retenir plus longtemps. Tel est, en Angleterre, l'avis des proviseurs retraités; or ils n'ont pas moins d'expérience que leurs confrères en activité de service, et leur jugement n'est pas obscurci par le désir de conserver une forte clientèle.

Le commerce après la guerre. — La Chambre de Commerce de Londres lance un appel de fonds pour son département d'instruction commerciale. A ce sujet, le secrétaire publie une lettre ouverte sur la position du commerce allemand et britannique avant et pendant la guerre. L'Allemagne avait récemment monopolisé de nouveaux débouchés, comme l'Argentine, et menaçait d'évincer les Anglais de l'Inde elle-même, cela grâce à une instruction supérieure et à des connaissances techniques. Son commerce extérieur est, pour l'instant, presque anéanti, mais elle songe à l'après-guerre, et prépare des annexions nouvelles pour l'avenir : n'a-t-elle pas envoyé à l'université de Constantinople dix-sept de ses professeurs pour apprendre le turc ? Contre cet envahissement, la Chambre de Commerce de Londres a mené le bon combat : depuis l'inauguration de ses examens, la proportion des étrangers employés dans les maisons de la Cité est tombée de 55 à 5 p. 100. Il convient d'ajouter que la ville de Bradford, en fondant, à l'imitation de l'Allemagne, une humble école de garçons coiffeurs, travaille dans le même sens, et peut-être d'une façon encore plus efficace.

L'enseignement de l'histoire européenne. — Remarques à propos d'un rapport de la « Modern Language Association » sur la collaboration possible du professeur d'histoire et du professeur de langues vivantes : « L'enseignement d'une langue étrangère qui ne conduit pas à la connaissance du peuple et de son histoire est purement utilitaire et n'atteint pas son but essentiel... Une étude systématique de l'histoire étrangère est impossible; il faut concentrer ses efforts sur les grandes époques, les grands mouvements et les grands hommes : si cela nous amène à donner moins de faits en ce qui concerne notre propre histoire, la perte sera minime... Le professeur d'histoire présente les événements du point de vue national; avec lui, un élève n'aperçoit dans la guerre de Sept ans, par exemple, que le rôle secondaire qu'y a joué son pays; en admettant même qu'il étudie cette guerre d'une façon plus large, des livres anglais pourront bien lui donner les faits et les pensées, mais non pas les sentiments; ceux-ci s'évaporent à la traduction; il faudra les chercher dans le texte même des discours de Frédéric à ses généraux, et c'est alors qu'interviendra le professeur d'allemand, pour compléter et vivifier les leçons de son collègue. »

Surmenage. — L'Angleterre ne serait-elle plus l'heureux pays où règne un sage équilibre entre l'éducation intellectuelle et l'éducation physique, avec une prédilection marquée pour celle-ci? Qu'on en juge par cette conclusion d'un article sur les collèges de fondation récente et de clientèle modeste :

« L'élève a ses 35 leçons par semaine, auxquelles s'ajoutent, en général, 20 « préparations » au moins, c'est-à-dire, par jour, cinq heures un quart de présence en classe, plus deux heures de travail à la maison. En principe, il a congé toute la journée du samedi, mais beaucoup de collèges restent ouverts le samedi matin, ce qui comporte des « préparations » pour l'après-midi. Quoi d'étonnant si l'élève choisit le sentier le plus aisé et se fie à sa mémoire plutôt qu'à sa raison, s'il ouvre rarement un livre par plaisir! Quoi d'étonnant si, avec un tel régime, l'élève « satisfaisant » ne donne satisfaction nulle part, sauf peut-être dans une salle d'examen! » A. G.

États-Unis d'Amérique.

BULLETIN TRIMESTRIEL DE L'UNIVERSITÉ COLUMBIA DE NEW-YORK, septembre 1915. — *Le commerce est-il la guerre?* — « Lorsque Cobden et ses partisans réussirent en 1846 à faire rejeter définitivement tout impôt sur les blés importés, et, par suite, à assurer le triomphe du libre-échange en Angleterre, ils envisageaient l'harmonie des intérêts appliquée aux nations non moins qu'aux individus. Libre-échange, entente intérieure, paix internationale, tel était leur rêve.

« Brutalement différente fut la pensée de Karl Marx et de ses partisans. Pour le socialiste, la concurrence introduisait l'antagonisme au centre même de l'organisation sociale, au centre même de la production des richesses. Par conséquent les relations intérieures des États étaient des luttes de classes, les relations internationales impliquaient simplement la guerre entre les classes dirigeantes des divers pays. Concurrence, luttes intestines, guerre internationale, telle était la doctrine socialiste. »

Voilà les prémisses de l'article de M. H. R. Mussey, professeur de science économique à l'Université Columbia. Pour lui les fruits — arrivés à maturité — de la fatale doctrine socialiste se récoltent aujourd'hui dans les plaines ensanglantées de Flandre et de Pologne, dans les défilés des Alpes Carniques, et aux Dardanelles.

En effet, l'application de la doctrine socialiste implique inéluctablement des tarifs protecteurs, une politique coloniale exclusive, la course folle aux armements — tous moyens, enfin, par lesquels une nation cherche à s'édifier aux dépens d'une autre.

Et cependant, comme le démontre M. Mussey, le libre-échange est le seul et véritable socialisme, celui de Cobden, puisqu'il permet à deux nations de se procurer, au meilleur marché, ce qui manque à l'une d'elles et ce que l'autre a en excès. Bref, le commerce considéré comme une activité réciproque est devenu, et doit devenir, par essence, presque entièrement paisible, on pourrait dire pacifiste, car l'homme qui voudrait « stéréotyper » en quelque sorte les industries de son pays en les protégeant constamment — même par la guerre — contre la concurrence étrangère, n'est pas du tout l'ami de la prospérité de ses compatriotes. La concurrence étrangère, qui entraîne perpétuellement le travail et le capital d'un pays dans des directions plus productives — et elle ne peut jamais les entraîner dans des directions moins productives — signifie plus de richesse, et non moins. L'accroissement de la richesse est-il la guerre?

Et M. M. établit, par l'exemple des transformations de la fortune britannique, que, malgré les apparences, le libre-échange conduit à un progrès économique incontestable. Peut-on nier, en effet, qu'au début de la présente guerre, la Grande-Bretagne était arrivée à un degré de prospérité jusqu'alors inconnu? De tous les grands pays du monde, elle possédait la population la plus dense. Et cependant ses habitants vivaient au milieu d'un bien-être dont ils n'avaient jamais joui jusqu'alors, et que bien peu de peuples partagent. Distribution de la propriété, conditions physiques des citoyens, éducation, enseignement, activité démocratique et sociale, tout était en progrès rapide. Et ce progrès s'accomplissait normalement, sans heurts excessifs et sans tension fébrile. Quelle nation rivale de l'Angleterre peut en dire autant? En réalité, pour un pays ayant les aspirations de la Grande-Bretagne, le commerce étranger est un moyen d'existence matérielle meilleure, de connaissances élargies, de coopération plus étendue, de vie plus intense. C'est une sorte de sport vivifiant.

Mais, d'autre part, lorsqu'une nation s'est fait de la domination un véritable dieu, il lui faut dominer en tout. C'est là un idéal qui remplit les visions de certains souverains, et qui parfois soulève des peuples entiers dans un délire effréné de conquête et d'impérialisme. Cet idéal est subtil, rusé, cruel. Pure et bestiale matérialité, il sait se vêtir de toute la panoplie de la pensée; c'est l'ennemi le plus acharné de l'idéal du bien vivre, car il exige une lutte constante, universelle, impitoyable, et, tout en prenant la forme d'une admirable théorie scientifique, il ne peut aboutir qu'à la guerre, et à des destructions irréparables. Et, celle-ci une fois déclarée, il faut se défendre contre les assaillants, toute amélioration sociale est suspendue; Lloyd George devient ministre des munitions et Mrs Pankhurst parle dans des meetings de recrutement.

❦

Henry Clay et le panaméricanisme. — Sous ce titre, M. J. B. Moore, professeur de droit international à l'Université Columbia, consacre un article très documenté au prédécesseur de Monroe, au véritable initiateur des aspirations panaméricaines.

Cent ans ont passé depuis que Simon Bolivar, en exil à Kingston, Jamaïque, écrivait la lettre prophétique où il annonçait l'indépendance des colonies espagnoles, non, tout d'abord, envers l'Espagne, mais envers le gouvernement imposé à ce pays par l'empereur Napoléon Ier. Par suite de diverses causes, dont les encouragements venus d'Angleterre, le mouvement d'indépendance se transforma bientôt en mouvement séparatiste. A ce moment, un seul pays, en Amérique, les États-Unis, était libre. Quelle allait être l'attitude des États-Unis envers les peuples sud-américains, luttant pour la liberté ? Le 6 décembre 1817, Henry Clay du Kentucky, annonça à la Chambre des Représentants qu'il allait proposer la reconnaissance comme États indépendants des républiques de Buenos-Aires et du Chili. Il ne réussit point tout d'abord, on lui objecta longtemps que ces pays, étant incapables de se gouverner, ne méritaient pas encore d'être libres. A quoi il répondit un jour que ces pays tant décriés étaient en avance sur les États-Unis mêmes, puisqu'ils avaient su libérer leurs esclaves. Et, par 80 voix contre 75, il obtint que des envoyés diplomatiques seraient accrédités auprès des nouveaux Etats.

En 1822, il voyait enfin triompher la cause qu'il soutenait, et les diplomates américains partaient accomplir leurs missions dans les républiques du Sud.

Le 2 décembre 1823, le Président Monroe, dans son message, énonçait la phrase fameuse : « L'Amérique aux Américains ».

Le 7 décembre 1824, Bolivar, alors à la tête du gouvernement du Pérou, proposait la réunion d'une conférence de tous les États indépendants d'Amérique à Panama.

Mais en 1846 survint la guerre entre les États-Unis et le Mexique. L'annexion de territoires mexicains, des raids de flibustiers venus du Nord jusque dans l'Amérique centrale, firent naître dans toute l'Amérique espagnole un sentiment de méfiance hostile dont l'étendue et la profondeur n'ont pas été suffisamment connus et estimés.

Cependant, peu à peu, ce sentiment tend à disparaître. Et de nouveau les conférences panaméricaines ont repris : à Mexico en 1901-2, à Rio de Janeiro en 1906, à Buenos-Aires en 1910. Une nouvelle allait se tenir en 1914 à Santiago du Chili, lorsque éclata la guerre européenne. C'est assez dire que l'impulsion première donnée par Henry Clay se poursuit et prend force, son rêve d'une Amérique libre, harmonieuse, unie — sans idée menaçante pour qui que ce soit — destinée à devenir le séjour de la justice, de la paix, de la bienveillance, semble devoir se réaliser, dans la mesure, tout au moins, impartie aux choses humaines.

L'Institut international de Madrid. — C'est une graduée de l'Université Columbia, Miss S. D. Huntington, qui, à l'heure présente, est directrice du premier établissement d'enseignement féminin de la péninsule. Le roi Alphonse a récemment conféré à Miss Huntington l'ordre royal d'Astorga.

Un nouveau docteur de l'Université Columbia. — A l'occasion de la reprise des études pour l'année 1915-1916, le grade de docteur en droit a été conféré à M. M. T. Herrick, dernier ambassadeur des États-Unis à Paris, un des amis de la France les plus parfaits qui se puissent rencontrer. « S'est acquitté, dit le Recteur de l'Université en lui faisant la remise solennelle de son nouveau grade universitaire, des obligations de sa charge élevée avec la fidélité, la bonté et la générosité d'un véritable et noble Américain, a fait face d'un front imperturbable, en pays étranger, à des responsabilités devenues subitement écrasantes. » On se souvient de la réponse de M. Herrick à ceux qui se réjouissaient de l'avoir vu échapper sain et sauf à l'explosion d'une bombe de taube tombée non loin de lui. « Il est des cas, leur dit-il, envisageant une intervention possible de son pays, où la mort d'un ambassadeur vaut peut-être mieux que son salut. »

On comprend que la prudence bien connue du Président Wilson ait rappelé un ambassadeur aussi téméraire. — A. Gricourt.

Pays de langue allemande.

Unsere koloniale zukunftsarbeit, Paul Rohrbach (Notre tâche coloniale future), 1915. — *Le rêve pangermaniste de supplanter l'influence intellectuelle de la France en Orient.* — M. Paul Rohrbach est un des publicistes et conférenciers les plus notoires de l'Allemagne, qui, depuis le début de cette guerre, préconise l'expédition d'Égypte contre l'Angleterre. Il pense que la guerre d'aujourd'hui sera décidée en Orient, et il escompte le triomphe de la culture allemande et plus spécialement de l'école allemande dans tous les pays jusqu'ici soumis à l'influence intellectuelle de la France :

« C'est de l'expérience que les Turcs feront avec nous que dépendront dans la suite notre prestige et nos succès auprès des autres peuples orientaux, les Perses, les Afghans, les Hindous musulmans, les Arabes et les Égyptiens. Si nous avons triomphé en compagnie des Turcs, il va de soi que ces peuples nous demanderont des professeurs, qu'ils nous enverront leurs fils comme élèves. Nous pouvons être assurés qu'un flot important d'instituteurs allemands, d'ingénieurs allemands et d'autres forces se déversera vers les pays orientaux. De

même qu'à l'heure présente il y a en Turquie d'Asie de 600 à 800 écoles françaises contre une douzaine d'allemandes à peine, de même on peut espérer qu'au cours d'une génération, ce rapport sera renversé. Quel courant d'influence allemande partira de l'Allemagne vers l'Orient! Quels changements se produiront en Orient, quand une fois — peut-être d'ici quelques dizaines d'années — les choses en arriveront à ce point que des centaines et des milliers de jeunes gens de l'Orient n'iront plus comme aujourd'hui à Paris, à Genève ou en Angleterre, pour y chercher une culture académique et technique, mais en Allemagne! Si nous restons victorieux dans cette guerre, c'est à nous qu'écherra la transformation politique et intellectuelle de l'Orient comme celle de l'Afrique. »

⚘

Der deutsche Gedanke in der Welt, Paul Rohrbach (L'idée allemande dans le monde). — *Rôle de l'école allemande.* — Le même auteur voit dans l'école allemande bien organisée le facteur essentiel de la force nationale. Quels que soient les services qu'elle a déjà rendus, il ne veut pas qu'elle se borne au culte du passé. Sa mission doit être de préparer le triomphe de l'idée allemande dans le monde et d'éclairer la nation sur le rôle qu'elle est appelée à jouer sur la scène de l'univers :

« Que doit faire l'école allemande? Elle doit transmettre à la génération qui vient des notions scientifiques utiles et des valeurs éducatives idéales. Les programmes de nos écoles primaires, écoles moyennes, écoles réales, lycées, etc., sont considérables, cela ne fait pas le moindre doute, malgré les objections de détail qu'on y peut légitimement faire. Si l'on applique partout des principes absolus, on trouvera partout matière à critique, mais nous avons sous les yeux la meilleure preuve de notre supériorité relative, si nous nous comparons aux autres peuples, et cette preuve est le succès. L'étranger aussi reconnaît que notre système scolaire est un modèle au point de vue des programmes, de la méthode et de l'organisation. Il s'agit seulement de savoir ce que font les écoles allemandes, grandes et petites, pour l'idée nationale. Si nous voulions avouer qu'elles font très peu, on nous opposerait qu'on fait tout le possible, et plus, pour accentuer la note patriotique dans l'enseignement, grâce à des fêtes scolaires, des discours, des journées de commémoration nationale, etc. Fort bien, dirons-nous; on fait beaucoup et même trop, parce que le temps et la peine qu'on y dépense ne profitent en rien aux véritables exigences d'une éducation nationale...

« L'erreur de notre enseignement populaire consiste à donner à la jeunesse une idée fausse de notre patrimoine national. On lui enseigne ceci : voyez à quels résultats splendides nous sommes arrivés, grâce à nos grands princes et à nos grands chefs, sachez la valeur de ces conquêtes et soyez prêts, comme vos pères à donner vos biens et votre sang pour les défendre. Mais cette sorte d'enseignement n'est

pas un véritable ressort d'énergie nationale, parce qu'elle est incapable de montrer un but idéal à atteindre auquel chacun se dévoue de tout son cœur...

L'enthousiasme national ne peut pas, à la longue, se nourrir de choses acquises et présentes ; s'il veut être authentique et vigoureux, il doit être pénétré d'une volonté de progresser et d'espérances d'avenir. C'est ce qui manque à notre éducation. Où est la jeunesse à qui l'on ait jamais parlé de l'avenir de l'idée allemande dans le monde? Que pensent nos jeunes gens, quand ils chantent ou récitent : « Le germanisme, une fois de plus, sauvera le monde? » Ils ne pensent rien. A quoi leur sert une parole tombant de temps à autre d'une bouche autorisée : « Notre avenir est sur l'eau », ou d'autres analogues? Combien parmi nous, vieux ou jeunes, maîtres ou élèves, se représentent qu'une nouvelle période de l'évolution humaine a commencé et qu'il s'agit pour le peuple allemand de savoir s'il doit être marteau ou enclume?...

« Comment nos écoles donneraient-elles au sentiment national la nourriture qui lui convient, si elles dirigent leur regard vers le présent et le passé, au lieu de regarder vers l'avenir? Et comment l'image de l'avenir allemand prendrait-elle vie et forme en elles, si l'on y ignore cette idée que le théâtre où se déroulera l'histoire de la pensée allemande n'est plus contenu dans les quelques milliers de kilomètres carrés de l'Europe habités par nous et par nos plus proches voisins, mais couvre à présent le monde? « Mon champ, c'est le monde », écrivait le marchand de la Hanse sur sa maison. Il pensait à son commerce, mais nous devons apprendre que ce n'est plus la marchandise allemande, c'est le contenu même de l'idée allemande qui ne supporte plus d'autre récipient que le monde entier...

« Aucun des résultats imposants de notre science et de notre industrie n'aurait été possible sans le soubassement unique au monde que forment nos écoles primaires, nos lycées et nos écoles réales. Grâce à une concurrence qui devient, en s'élevant, de plus en plus exclusive et rigoureuse, ils nous fournissent le matériel humain infini qui est nécessaire pour que s'y produise la sélection des têtes dirigeantes et de leurs auxiliaires. Ils nous permettent de remplir même les postes inférieurs de notre système économique et politique avec des forces bien exercées. Or c'est de cela que dépend en dernière instance le succès dans la concurrence internationale : du niveau moyen élevé de la préparation technique. Et cependant, si vous n'ajoutez à tout cela la conscience nationale et la volonté nationale, tout votre sens du devoir, tout votre zèle et votre scrupule dans le travail, toutes vos écoles et vos universités vous mèneront bien jusqu'à la porte qui conduit aux peuples mondiaux, mais ne vous en tireront pas les verrous [1]. »

E. SIMONNOT.

---

1. Extrait de : *Le Pangermanisme continental sous Guillaume II*, par Charles Andler, 1888-1914, p. 365.

Pays scandinaves.

Vor Ungdow (Copenhague, Syldendal), juin 1914. — M. L. Mortensen expose *quelques points de vue concernant l'enseignement postscolaire*. Tout le monde, dans tous les pays, reconnaît la nécessité de ne plus négliger cet enseignement, de ne plus abandonner l'enfant à lui-même durant l'ingrate période de l'adolescence, où l'enfant grandit tout d'un coup et se développe, où tout son organisme subit les plus profondes modifications. Modifications physiques, transformations morales et intellectuelles. C'est le moment où la personnalité commence réellement à se former. Raison capitale pour qu'on la surveille et la dirige. On peut la diriger en lui montrant des exemples, empruntés à l'histoire ou à la littérature. C'est ce qui fit, en son temps, l'originalité des « écoles populaires supérieures » en Danemark ; ce qui explique encore en très grande partie la haute influence morale qu'elles exercent. Mais où prendre le temps d'instruire les adolescents de quinze ou seize ans ? Garçons et filles de cet âge sont à l'atelier ou aux champs. Le moyen de marier l'école avec le travail qui doit donner le pain quotidien ? Les « écoles populaires supérieures » donc ont admirablement résolu la question pour les paysans. Les habitants des villes, les ouvriers, sont moins bien partagés. Et c'est la solution de cette partie du problème que l'on s'efforce, un peu partout, de trouver. A Munich, par exemple, on a créé une « école complémentaire » que sont *obligés* de suivre tous les garçons de quatorze à dix-huit ans qui ne justifient pas qu'ils complètent leur instruction par ailleurs. L'enseignement comprend de *six* à *dix* heures par semaine et comporte aussi bien des matières de culture générale que d'ordre purement technique. Pour cela, les patrons sont tenus de laisser à leurs apprentis quelques heures de liberté par semaine. C'est un essai intéressant à suivre. Quelque résultat qu'il donne, il *faut* faire quelque chose.

Septembre. — Christian Kraiberg consacre à *l'Enseignement du dessin* quelques lignes pleines d'intérêt. Le dessin, pour être réellement profitable, ne doit pas être une science « en soi et pour soi », mais l'indispensable complément de l'enseignement en général : un moyen d'apprendre à l'enfant à se servir de ses yeux, à voir juste, à distinguer formes, couleurs et proportions, puis à rendre ce qu'il a vu, comme il l'a vu. Pour que l'enfant apprenne à voir, il faut qu'il ait quelque chose à voir, quelque chose qu'il comprenne et qui ne l'ennuie pas. En tout premier lieu, qu'on lui fasse donc dessiner les objets usuels qu'il a constamment sous les yeux, les outils dont il aura à se servir.

Octobre. — Dans ses *Remarques sur la Discipline,* Ludvig Beck définit d'abord le mot. Du latin *discere*, c'est apprendre par l'enseignement. Un disciple est celui qui s'ouvre à l'action du maître, qui reçoit ses leçons pour s'élever aussi haut que lui. Quels sont donc les premiers maîtres de l'enfant, sinon les parents ? D'aucuns prétendent que l'enfant n'appartient point à ses parents, mais à la société; que c'est à la société, par conséquent, à le discipliner. Mais détruire l'autorité paternelle, n'est-ce pas sûrement ruiner la société ? Non, c'est aux parents, en tout premier lieu, à former l'âme de leur enfant, à dresser son caractère, à l'*éduquer*, en un mot. Puis vient l'école qui parfait l'œuvre de la famille ou supplée celle-ci. Car il est certains cas où la famille, évidemment, serait tout à fait inapte à cette éducation; et c'est non seulement le droit alors, mais le devoir de la société de prendre sa place, en remettant l'enfant aux soins de l'école. N'empêche que l'éducation véritable exige la collaboration des deux, de la famille et de l'école. Collaboration souvent incomplète, parfois inexistante. Les parents ou les maîtres qui ne s'efforcent pas de la réaliser manquent à leur devoir. Ce devoir des maîtres, qui n'est pas seulement d'inculquer des connaissances plus ou moins précises, plus ou moins variées à l'enfant, mais de faire de l'enfant un homme, de faire de l'enfant une personnalité, exige que le maître soit lui-même un homme, soit lui-même une personnalité. Ce que, quelquefois, l'on oublie.

Novembre. — *En Norvège*, Otto Andersen signale l'incertitude et l'inquiétude de la situation pédagogique, tant à cause des tendances nouvelles de la démocratie sociale que des divisions et des contrastes qui se manifestent depuis quelque temps à propos de la langue et de la culture. On a proposé la création de gymnases à quatre années d'études. Il est hostile à ce projet aussi bien au point de vue pédagogique qu'au point de vue hygiénique. On aura beau n'y admettre que des jeunes gens au-dessus de seize ans, robustes, ils ne pourront faire en quatre ans ce qui en exige sept ailleurs, même avec sept heures de classe par jour. Le Conseil supérieur de l'enseignement a vainement proposé d'ajouter une cinquième année et d'exclure les jeunes filles de ces lycées. Le projet a été adopté en principe. On verra ce qu'il donnera à l'exécution. M. Otto Andersen réclame un *système scolaire national*, c'est-à-dire une organisation de l'enseignement assez souple pour pouvoir s'adapter à tous les besoins de la vie moderne, au lieu qu'il reste comprimé sous une forme traditionnelle rigide et gêné par toutes sortes de conceptions et de préjugés étroits.

Malgré tout ce que l'on a pu dire sur *l'enseignement des langues vivantes*, la question du but à atteindre et des moyens à employer

reste toujours à l'ordre du jour. Nous sommes toujours sous le règne de la méthode directe : l'enfant doit apprendre les langues étrangères comme il apprend sa langue maternelle. Cependant, remarque M. Johannes Jœrgensen, de-ci de-là on revient aux vieilles méthodes, qui ont fait leurs preuves. On a dit que cet enseiguement ne devait pas être scientifique. Pourquoi non? D'abord quel est son but? De parler, de lire, d'écrire une langue étrangère, comme on parle, lit, écrit sa langue naturelle. D'une façon générale, est-ce possible? Assurément non. Il faut donc se limiter et vouloir, en premier lieu, ce qui est le plus utile et au plus grand nombre : lire, c'est-à-dire comprendre, puis écrire et enfin parler. Parler, très peu d'enfants en auront jamais l'occasion. Mais écrire une langue étrangère, ce n'est pas seulement plus pratique, c'est surtout un merveilleux moyen d'éducation et de formation intellectuelle. Et n'est-ce pas là, après tout, le but capital de tout enseignement?



Septembre 1915. — Henriette Skram demande *si la nouvelle situation juridique faite à la femme en Danemark doit avoir pour résultat une transformation de l'école primaire élémentaire et de l'école supérieure de filles?* Désormais les femmes danoises non seulement peuvent voter, elles sont également éligibles. La lutte pour l'émancipation féminine est donc close. Il ne s'agit plus que d'organiser le résultat obtenu. La première réforme à réaliser n'est-elle pas, puisque maintenant la femme a les mêmes droits que l'homme, est devenue à tous points de vue son égale, qu'elle doit avoir, sans doute, aussi les mêmes devoirs, de l'instruire et de l'élever tout comme l'homme? Par conséquent, plus d'écoles distinctes. Garçons et filles doivent grandir en commun et recevoir exactement la même instruction, puisqu'ils sont destinés à obtenir les mêmes situations, à lutter toute leur vie en rivaux qui tendent aux mêmes buts, c'est-à-dire aux mêmes places dans les banques et les ministères, dans les fabriques et partout. Il ne faut plus qu'il y ait aucune distinction entre nos filles et nos garçons. Eh bien, non. Cette fausse conception du rôle de la femme serait désastreuse pour l'humanité, si elle pouvait jamais réussir à s'imposer. Il importe maintenant plus que jamais de bien s'entendre sur ce point et dans l'intérêt même de la femme. Plus d'écoles communes. Il est urgent que, même dès son plus bas âge, la jeune fille soit élevée en vue de la femme, qu'en dépit de tout, elle ne cessera jamais d'être. Ce sont des travaux manuels qu'il y a d'abord à lui enseigner, en même temps que la lecture et l'écriture, la couture et le tricot; ce sont des qualités d'ordre, de régularité, de tenue qu'il faut lui inculquer, son esprit d'initiative qu'il faut développer... Et Henriette Skram fait ici le procès de l'enseignement actuel, aussi bien des garçons que des filles, qu'elle trouve beaucoup trop fragmentaire, trop nerveux. Il y a trop de maîtres qui se disputent l'enfant, si bien qu'aucun n'a la possibilité d'exercer sur lui son influence. Elle propose un plan d'études sur

lequel je n'ai pas à m'arrêter et elle conclut par cette remarque que l'action de la femme, comme toute action vraiment efficace et salutaire, dans l'État comme au foyer, doit avoir sa source au plus profond du cœur.

❦

Octobre. — *Les notes chiffrées*, que l'on donnait chaque semaine aux enfants, écrit Kjeld Galster, avaient surtout pour résultat d'exciter chez les élèves paresseux ou moins bien doués un sentiment de jalousie vis-à-vis de leurs camarades mieux partagés et, le plus souvent, l'idée de l'injustice du maître. Pour corriger cette injustice ou simplement afin d'échapper aux conséquences immédiates et fâcheuses des mauvaises notes, punitions ou réprimandes, maint élève ne reculait pas même devant un faux, par exemple en altérant les chiffres marqués sur son carnet. On s'en est aperçu et l'on a remplacé les notes en chiffres par des appréciations qui, si elles sont moins faciles à altérer ou à transformer, ne sont pratiquement pas plus explicites que les chiffres eux-mêmes. La note n'a de raison d'être que si elle fournit à l'enfant et à ses parents des indications précises et détaillées. Ainsi comprise, elle devient le bulletin. Qui doit l'écrire? Non le directeur qui ne peut connaître à fond tous les enfants de son établissement, mais chaque professeur. Et celui-ci doit s'abstenir des formules générales et vagues, être aussi concret que possible, renseignant sur l'application, les résultats en chaque matière, signalant les lacunes, constatant les progrès, et donnant même des conseils. C'est un supplément de travail sans doute; mais qui constitue l'un des premiers devoirs de l'éducateur.

❦

Même en Danemark, on se plaint que *l'enseignement de la grammaire* soit négligé. Le résultat s'en fait sentir aussi bien dans le style que pour l'orthographe. On se contente trop de l'à peu près, assure A. Noesgeard. On ne fait pas suffisamment d'analyse. On n'apprend pas assez les règles. C'est si ennuyeux! dit-on. La grammaire n'est ennuyeuse que parce qu'on l'enseigne mal, d'une façon trop abstraite et pas appropriée aux différents âges de l'enfant.

❦

Novembre. — C'est aussi *le renforcement de l'enseignement du danois*, c'est-à-dire *de la langue nationale*, que demande Hans J. Hausen, en insistant sur l'importance de la lecture à haute voix, qu'il faut bien distinguer de la lecture des yeux et de la lecture littéraire. La lecture à haute voix est excellente pour enrichir le vocabulaire de l'enfant et pour lui apprendre à se servir des mots nouveaux qu'il rencontre : à la condition, évidemment, que le maître les lui explique. Condition qui implique la nécessité de ne faire lire à l'enfant que des choses qui soient de son âge. Les mots donc qu'il apprend ainsi, il faut qu'il sache s'en servir, les employer à propos et les prononcer comme il convient. Rien de cela ne devrait être laissé au hasard. — L. P.

Bibliographie.

Quelques livres adoptés par la Commission des Bibliothèques de l'Enseignement primaire[1].

La bataille de l'Ourcq, par Gervais-Courtellemont. Paris, Delagrave, éditeur.

Ce livret explicatif de la vue panoramique contient un exposé jour par jour d'un fait capital dans la bataille de la Marne et par suite dans l'histoire de cette guerre. Deux cartes très claires indiquent les progrès successifs de nos troupes. Avec la vue panoramique dont il est le complément, il constitue un document qui peut être mis entre toutes les mains.

❦

Carnet de route d'un officier d'Alpins (1re série). Paris, Berger-Levrault, éditeur.

Cet opuscule contient les notes prises par un officier d'Alpins en août et septembre 1914, c'est-à-dire pendant l'offensive française en Lorraine, et pendant la bataille de la Marne.

Ecrites très simplement par un homme qui a été continuellement dans la mêlée et qui sait rattacher à l'action générale les actions particulières auxquelles il a pris part, ces notes ont un très réel intérêt.

❦

Croquis d'outre-Manche, par Jacques Bardoux. Paris, Hachette et Cie.

M. Jacques Bardoux, en ces « flâneries anglaises », se délasse de ses fortes études sur le radicalisme et le socialisme britanniques, sur Ruskin et la reine Victoria. Dans la péninsule celtique que forment les trois comtés de Cornouailles, de Devon et de Somerset, qui, éloignés du centre, ont, comme notre Bretagne, conservé mieux que le reste du pays leur couleur et leurs coutumes, il est allé cherché des impressions de la vieille nature, — mais surtout de la vieille âme — anglaises. Ainsi que dans ses précédents ouvrages,

1. Extraits des rapports présentés à la Commission.

c'est au fond la psychologie collective qui l'intéresse; il déclare lui-même dans sa préface que « ces croquis de la vieille Angleterre sont esquissés avec la pensée constante de préciser les origines et les caractères de l'Angleterre contemporaine ».

Si donc il décrit d'un trait juste les gris plateaux dénudés de la Cornouailles, les falaises rouges et les gras pâturages verts du Devon feuillu (leafy Devon), les vallées basses du Somerset jadis arrachées aux marécages, il aime surtout rattacher à ces paysages un récit, une légende historique, et à en dégager une impression morale. Dans les tristes villages de la presqu'île, « où les chaumières sont sans art et les femmes sans grâce, et où le poète chercherait vainement d'autres fleurs que les émotions religieuses et les légendes celtiques », il voit la marque d'une démocratie puritaine; la cathédrale d'Exeter, où « le style gothique a été alourdi, tempéré, appauvri par ce besoin d'équilibre, cette horreur du mysticisme, cette lenteur à créer, qui caractérisent encore les pensées saxonnes », lui paraît profondément anglaise; il découvre dans une bourgade du Devon les traits caractéristiques de la civilisation britannique : un cadre civique et une discipline morale. Bien anglais encore lui semble ce fameux village de Clovelly, illustré par Charles Kingsley, où les vieilles chaumières, soigneusement reblanchies et enjolivées, forment un « décor truqué » et un « asile pour vieilles filles »; anglaise aussi cette rue de petite ville donnant une impression criarde et désordonnée; et la façade de la cathédrale de Wells, avec son peuple de statues, rappelle Amiens ou Rouen, ne serait-ce pas que des artistes italiens et peut-être français y ont travaillé?

On voit que M. Bardoux est un disciple de Taine. Sa méthode a quelque chose de trop voulu et confine au parti pris. Elle s'applique cependant parfaitement à la ville de Bath, qui est l'œuvre systématique d'un siècle et d'un homme, et où Wood l'aîné, « avec le goût latin pour les lignes droites, les perspectives lointaines, la symétrie harmonieuse, a conservé un sens très anglais de la nature et du confort ». Aussi le chapitre sur la célèbre ville d'eaux, où le Beau Nash, l'arbitre des élégances du temps, réussit à imposer un code mondain à la société bariolée des baigneurs du XVIIIe siècle, nous paraît-il le plus solide et le mieux venu de l'ouvrage.

Le volume conclut par un chapitre sur le couronnement de Georges V : au spectacle d'une pompe archaïque jalousement reconstituée, une foule bariolée mais recueillie écoute la voix des morts qui parlent, et communie dans le culte de la Monarchie, de la Marine et de l'Empire. Rien ne saurait mieux montrer que, malgré l'avènement de la démocratie, le passé reste toujours vivant chez nos voisins.

A signaler une faute d'impression, Jeane (pour Jane) Austen, p. 127, et une véritable coquille p. 81 : la femme du roi Arthur n'est pas « Dame Geneviève », mais « Genièvre », en anglais « Guinevere ».

Les *Croquis d'outre-Manche* agrémenteront la riche série des

ouvrages qui, depuis un demi-siècle, nous ont fait connaître l'âme de nos voisins — si différents de nous, mais si heureusement devenus nos amis et alliés pour défendre la cause commune de la liberté.



Contes et Récits d'outre-Manche, par S. Clot. Paris, Fernand Nathan, éditeur.

« Il y a dans toutes les littératures, écrit l'auteur dans sa préface, un fonds vivace et charmant de vieux contes et de personnages légendaires qui enchantent les petits et gardent pour les grands l'attrait souriant des vieilles connaissances... Nous avons voulu présenter aux jeunes Français quelques-unes des figures amies que connaissent tous les petits Anglais, cela sans aucune prétention historique, aucune rigueur de méthode, en une galerie de légendes bien nationales se déroulant dans un ordre approximativement chronologique. »

Mlle Clot nous offre donc d'abord, d'après le recueil gallois « les Mabinogion », de rudes contes d'origine celtique, dont l'un, la Dame de la Fontaine, a déjà été rendu familier aux lecteurs français par la charmante version de Chrestien de Troyes. Puis viennent, d'après Sir Thomas et Geoffroy de Monmouth, avec quelques traits ajoutés par le poète moderne Tennyson, des récits chevaleresques se rapportant au roi Arthur et à la Table Ronde. Suivent les exploits de Robin Hood et de William de Cloudesley : ils nous montrent, après la conquête normande, « la tradition saxonne gardée par les hommes libres de la forêt, enfants gâtés d'un peuple opprimé qui trouvait sa revanche dans des ballades alertes et narquoises, où le vainqueur, raillé et battu, n'avait jamais les rieurs de son côté ». Voici maintenant la société féodale du XIVe siècle, chevaliers, gens d'Église, bourgeois et artisans, que fait défiler devant nous le Prologue des « Contes de Cantorbery », du poète Chaucer, et Mlle Clot résume quelques-unes des histoires que les pèlerins se racontent pour oublier la longueur de la route conduisant au tombeau du martyr Thomas Becket. Pour conclure, Mlle Clot choisit dans l'œuvre immense de Shakespeare les pièces qu'a inspirées la littérature épique et historique de son pays, le roi Lear, Macbeth, Hamlet, Cymbeline, et enfin la joviale figure du gros Falstaff, ce symbole de la joyeuse Angleterre avant l'invasion du puritanisme.

Le recueil est varié, d'une lecture très attachante, imprimé en gros caractères sur du papier solide, agréablement illustré de gravures hors texte d'après les tableaux d'artistes anglais, Burne Jones, Millais, Watts, etc. En même temps que la poésie, Mlle Clot a su conserver, sans affectation d'archaïsme, ce je ne sais quoi de naïf et de dru qui est la fleur des vieux contes. Mieux que de longues dissertations, son livre fera pénétrer le lecteur dans le riche domaine de l'imagination anglaise, et lui donnera le désir de l'explorer plus complètement.

Peut-être eut-il mieux valu, dans un ouvrage de vulgarisation, laisser de côté les ensorcellements de la fée Viviane, et surtout l'histoire de Dame Godiva, que son barbare époux condamne, pour racheter les manants des lourdes taxes qu'il veut imposer, à traverser la ville de Coventry, en plein jour, nue sur son cheval; mais le récit est entièrement traduit du délicat et chaste Tennyson.

Épopées et légendes d'outre-Rhin, par N. Weiller. Paris, Fernand Nathan, éditeur.

L'ouvrage de Mlle Weiller sur l'Allemagne répond à celui de Mlle Clot sur l'Angleterre. Il est moins varié : sauf deux légendes chevaleresques, celles de Walter d'Aquitaine et du pauvre Henri, le Lépreux, et deux légendes populaires, celles du maître farceur Till Eulenspiegel — dont le nom nous a donné le mot français « espiègle » — et du docteur Faust, le magicien, il se compose de sombres récits épiques tirés de l'Edda, des Nibelunge et de Gudrun, avec les remaniements de Wagner qui en dégagent la portée symbolique. Mlle Weiller a voulu avant tout illustrer la religion et la mythologie germaniques, avec leur panthéisme profond, qu'elle expose de façon lucide dans son premier chapitre. Mlle Weiller n'indique pas ses sources; elle adapte librement des récits connus, en en conservant le ton et la couleur; elle n'atténue pas les scènes de carnage, mais garde avec soin les lueurs de pure poésie. Seule, son adaptation de « l'Anneau du Nibelung » donne l'impression d'un résumé.

Le livre captivera les jeunes lecteurs et instruira plus d'un lecteur adulte. Qu'est-ce que l'Anneau du Nibelung, l'Or du Rhin, les Walkyries, Siegfried? Qu'entend Wagner par le « Crépuscule des Dieux »? L'ouvrage, sous une forme bien meilleure que la forme didactique, offre une réponse concrète à toutes ces questions. Le lecteur y découvrira que l'histoire du père condamné à enlever avec une flèche une pomme placée sur la tête de son fils, est bien plus vieille que Guillaume Tell; il fera de lui-même des rapprochements avec les légendes antiques : Wieland le Forgeron rappelle en effet Vulcain; Siegfried, vulnérable seulement en un point entre les deux épaules, Achille; Gudrun la princesse, lavant sur la grève ainsi qu'une servante, Nausicaa.

L'ouvrage offre le même aspect que les *Contes et Récits d'outre-Manche*; il est orné avec goût de gravures hors texte d'après les tableaux d'artistes allemands et de notre Fantin-Latour. La très naturelle répugnance qui se manisfeste actuellement pour toutes choses d'origine germanique ne doit pas nous empêcher de l'apprécier.

Les Promesses de la vie américaine, par Herbert Croly (traduit de l'anglais par Firmin Roz). Paris, Félix Alcan, éditeur.

Etablie sur un sol encore vierge, sans attaches avec le passé, sans

traditions historiques, isolée, d'autre part, par l'Océan, à l'abri des interventions étrangères et des complications de la politique européenne ; en possession enfin de terres immenses aux ressources inépuisables, la nation américaine se trouvait à même de poursuivre, aussi loin qu'elle le voudrait, la recherche d'un idéal social, conforme à ses intérêts et à ses aspirations ; et l'Amérique, terre de prospérité, de liberté et d'égalité, semblait destinée à devenir une terre de Promesses, c'est-à-dire une terre offrant des chances d'avenir telles que n'en avait jamais connues et n'en connaîtrait jamais le vieux monde.

L'Amérique a été en effet cette terre : nul peuple que le sien n'a atteint pareil degré de prospérité, de liberté, d'égalité et d'excellence individuelle.

Cependant, avec le temps, les conditions économiques ont changé ; aujourd'hui les ressources ne sont plus illimitées, surtout elles ne sont plus à la disposition de tous. La concentration de la richesse entre quelques mains a créé une classe restreinte de millionnaires et asservi la vie économique à la puissance financière des trusts. Absorbés par la conduite de leurs intérêts personnels, les hommes d'affaires ont été amenés à négliger les affaires politiques ; il s'est formé dès lors une classe de politiciens professionnels, élus par des coteries, en particulier par les trusts, dont ils demeurent les obligés et dont ils servent les intérêts, et, du coup, les pouvoirs publics se sont trouvés sous la domination de l'argent et les intérêts nationaux subordonnés aux intérêts particuliers. Insurgés contre un système politique contraire à leurs intérêts, les ouvriers se sont embrigadés dans des syndicats, n'attendant que de leur syndicat leur prospérité matérielle et leur progrès social, et plaçant le devoir de fidélité à leur syndicat au-dessus de leurs devoirs envers l'État et le pays. A l'exemple des millionnaires, des politiciens et des travailleurs syndiqués, toutes les professions tendent à former des groupes à part, réclamant un traitement de faveur, s'appliquant à tirer avantage de l'organisme politique pour favoriser sans scrupule leurs propres intérêts et obtenir des sources spéciales de profit aux dépens de l'équilibre national. Toute homogénéité a ainsi disparu entre les groupes sociaux que ne domine plus aucune idée d'intérêt général et la démocratie américaine se trouve désormais en présence du problème social et de la nécessité d'une reconstruction d'un idéal démocratique.

Définir les causes de la situation présente, rendre compte de ce qui a été conforme, de ce qui a été contraire, dans le développement de la société américaine, à l'évolution normale de ses propres principes, appliquer enfin les leçons de l'histoire à la solution des problèmes nationaux, tel est l'objet que s'est proposé M. Croly dans cet ouvrage.

C'est vraiment un livre excellent par l'abondance des idées, la sûreté des aperçus, la force des raisonnements, et un beau livre par la sincérité et l'ardeur du sentiment qui l'a dicté. Il suscitera sans

doute bien des controverses et sur bien des points prêtera à la discussion, mais qu'ils en acceptent ou rejettent les principes ou les conclusions, devront en tenir compte tous ceux qui voudront après M. Croly écrire sur la constitution et la société américaine, ou tenter à son exemple d'exposer la philosophie de l'histoire d'un peuple.

Dumouriez, par Arthur Chuquet. Paris, Hachette et Cie, éditeur.

Le nom de Dumouriez est universellement célèbre; le personnage lui-même est moins généralement connu. Nul n'ignore qu'il fit partie du ministère girondin; on connaît moins les missions qu'il avait accomplies, antérieurement à la Révolution, dans divers pays d'Europe, comme agent diplomatique et militaire de différents ministres, notamment de Choiseul, et la connaissance approfondie des affaires européennes qu'il allait apporter dans la direction de la politique de la Législative. Nul n'ignore les noms de Valmy et de Jemmapes; on connaît moins le rôle qu'il joua comme officier dans la guerre de Sept ans et comment il fit son apprentissage de soldat et de chef d'armée. Nul, enfin, n'ignore sa fuite dans le camp autrichien, au lendemain de sa défaite à Neerwinden, ce que les uns ont appelé sa trahison et les autres, plus justement, sa défection : on sait moins dans quelles conditions il abandonna son armée pour se retirer à l'étranger, son opposition à la politique jacobine, à l'anarchie et aux violences, sa tête mise à prix, sa femme arrêtée, et l'on ignore aussi généralement les longues années d'exil où se consuma le diplomate aux combinaisons originales, le soldat dont l'audace faisait l'admiration de Napoléon, l'homme tenace en même temps que de décision prompte, aux vues étendues et clairvoyantes, à l'inlassable activité, qu'avait été Dumouriez.

La consciencieuse et très complète étude de M. Chuquet renseignera le lecteur sur tous ces points.

Au Yunnan, par le Dr A. F. Legendre. Paris, Plon, éditeur.

Dans cet ouvrage, le Dr Legendre expose les résultats de la mission organisée, sous sa direction, par le Gouvernement français, dans les marches Thibétaines, c'est-à-dire dans la partie occidentale des deux grandes provinces chinoises méridionales du Yunnan et du Setchouen, provinces qui nous intéressent particulièrement à cause de leur voisinage de notre frontière indochinoise. On sait que notre grand fleuve tonkinois, le Songkoï est la voie de pénétration la plus directe vers le Yunnan et, par là, la voie naturelle d'importation du thé, des métaux, des produits de toutes sortes de cette riche province. Cet intérêt s'est encore accru avec l'achèvement de la voie ferrée qui unit aujourd'hui Hanoï, capitale du Tonkin, avec Yunnanfou, capitale du Yunnan.

Le lecteur trouvera dans cet ouvrage, en même temps que la description de paysages qui comptent parmi les plus merveilleux du monde, une étude très complète des ressources que ces contrées offrent à notre activité.

Les parties du livre qui concernent la population chinoise, les mœurs, les coutumes et le caractère des races aborigènes qui gravitent autour d'elle, offrent également un intérêt particulier au lendemain de la dernière convulsion du vieil empire chinois et de la Révolution qui l'a brusquement transformé en République.

L'auteur ne croit pas au péril jaune. Il ne croit pas que la Chine sera transformée parce qu'elle aura été dotée d'une nouvelle étiquette gouvernementale, étiquette trompeuse, recouvrant simplement les vieilles méthodes et la tyrannie d'antan, et qu'elle aura adopté un certain nombre de formules en contradiction avec ses concepts ancestraux et des imprégnations millénaires : « On ne change pas d'âme comme on change de chemise ». La Chine ne deviendra pas dangereuse parce qu'elle est devenue une république : ce vieux peuple de paysans et de marchands, sans aspirations politiques, sans idéalisme, attaché aux seules réalités, indifférent à toute forme de Gouvernement pourvu qu'on lui offre la paix, et d'un patriotisme amorphe autant qu'est ardent le patriotisme japonais, est éminemment pacifique et ne demande qu'à vivre sans se lancer dans les aventures. Nous n'avons pas à redouter de voir la Chine devenir militaire et envahissante.

L'introduction des idées occidentales y devrait avoir plutôt un effet de désagrégation, en contribuant à détacher les uns des autres les éléments disparates, divers d'aspirations et d'intérêts, qui la composent.

❦

Le Turkestan Russe, par A. Woeikof. Paris, Armand Colin, éditeur.

L'auteur, professeur honoraire de géographie physique à l'Université de Pétrograd, a vécu, en 1912, pendant quatre mois et demi, dans le Turkestan, pays auquel il s'intéressait depuis longtemps.

L'ouvrage qu'il a publié a été rédigé à l'aide de notes prises en cours de route, et de documents qui lui furent communiqués par des savants et par les administrations publiques.

Malgré son titre, il n'est pas une histoire du Turkestan, mais une étude faite au triple point de vue agricole, industriel et commercial.

Dans un pays où les étendues de sable sont considérables, la culture dépend d'un bon système d'irrigation. A cet égard, il y a beaucoup à entreprendre pour mettre en valeur les immenses territoires qu'il serait facile de pourvoir de l'eau nécessaire et qui deviendraient aussi productifs que ceux où déjà l'on a réussi à faire venir le coton, à cultiver les arbres fruitiers et la vigne, à constituer de grandes forêts qui sont d'un bon rapport.

Plusieurs chapitres sont consacrés aux richesses minières, car il existe d'importants gisements de soufre et de houille.

Toutes les explications relatives au Ferghana, à la province de Samarcande, au Khanat et à Boukhara, à l'oasis de Khiva, etc., en raison de leur développement, font l'objet de chapitres spéciaux.

Mais il ne suffit pas de se rendre compte des richesses qu'offre ou peut offrir le pays. Pour en tirer parti, surtout quand il s'agit de faire franchir aux produits de grandes distances, il faut prévoir des moyens de communication, ouvrir des routes, construire des chemins de fer, créer des services de bateau. Toutes les questions relatives au transport des marchandises sont traitées également dans un chapitre spécial.

La conquête russe, dit l'auteur, a donné la paix et la sécurité. Il faut obtenir maintenant du sol tout ce qu'il peut rendre. M. Woeikoff ne doute pas que le jour qui n'est peut-être pas très éloigné où le Gouvernement russe se décidera à faire exécuter les travaux reconnus indispensables, le développement économique réalisé fera du Turkestan une riche province de l'empire.

Le gérant de la « Revue Pédagogique »,
ALIX FONTAINE.

Coulommiers. — Imp. PAUL BRODARD.

Nlle série. Tome LXVIII. N° 4 Avril.

REVUE Pédagogique

Pour la Raison, par le Français.

« J'apprends et je raisonne », belle devise pour l'écolier de France, pour l'écolier du pays où les claires notions, indispensables à l'enfance, s'amassent harmonieusement dans l'esprit et y préparent la pensée future, comme les moissons lourdes de grain viennent s'engranger, au fur et à mesure de la récolte, pour produire plus tard le pain de vie! Mais le blé entre inerte à la ferme, et la notion entre active au cerveau. Une pensée l'a mûrie : une pensée l'accueille et la féconde! Quiconque apprend raisonne déjà, et peut-être n'est-ce pas vraiment apprendre qu'emmagasiner des connaissances sans l'effort du raisonnement. Développer l'observation, la réflexion, la faculté d'abstraire et de généraliser, dans la mesure où le permettent l'âge et les aptitudes de l'enfant, c'est toute l'œuvre éducatrice française, à cette seule condition que les notions acquises soient utilisables pour l'avenir.

Hier encore, dans la plus modeste des écoles rurales, un inspecteur général de l'enseignement primaire enten-

dait l'instituteur déclarer aux enfants que le paysan « devait être plus instruit que le notaire », et l'inspecteur général n'a pas souri; car l'instituteur montrait aux petits paysans ses élèves que les habitants du village voisin, s'étant dégagés de la routine, de l'empirisme à la fois ignorant et orgueilleux, avaient observé les règles de la culture rationnelle et s'étaient enrichis en développant du même coup la fortune publique, pendant que leur propre hameau végétait encore misérablement, faute de science véritable, faute de raison appliquée.

Que n'a-t-on pas tenté cependant pour initier les écoliers à l'art de penser (qui est aussi l'art d'agir), tout en leur fournissant les notions élémentaires sur lesquelles doit s'exercer la réflexion? On a proclamé la faillite de la mémoire et exalté l'intuition; au nom de la logique on a renouvelé l'épellation; on a gonflé les programmes de matières propres à former l'observation et le raisonnement de l'enfant; on s'est ingénié à n'atteindre l'abstrait que par le concret; plus de jardin pour l'instituteur, mais un champ d'expérience! Chacun a imaginé son procédé personnel d'enseignement pratique; et il serait injuste de considérer comme stérile tout ce vaste effort parfois désordonné et souvent fragmentaire : un esprit nouveau a inspiré la pédagogie française, et la formation de la pensée s'en est trouvée, somme toute, moins imparfaite.

Mais qui sait si l'on n'a pas perdu de vue l'essentiel, si, au lieu de renoncer résolument à tout ce qui est connaissance verbale et improductive, au lieu d'inculquer, sans craindre la rigueur et le développement des explications nécessaires, les éléments féconds qui permettent à la réflexion enfantine de se produire, de s'affermir, de s'affiner, on n'a pas maintenu bien souvent l'enseignement autori-

taire et dogmatique où la vérité s'affirme sans se démontrer, où l'erreur échappant à la discussion a plus de chances de subsister, où le raisonnement semble presque un danger, et où l'entassement des notions remplace le goût et la pratique de la nécessaire méthode? Il y a eu, depuis un quart de siècle, évolution dans notre enseignement primaire; mais je crains que cette évolution n'ait été faite trop souvent de concessions et de provocations : concessions à de chères habitudes de classification fastidieuse, de terminologie pédantesque, d'aphorismes inexplorés; provocations dans l'allure générale de la réforme, dans de médiocres innovations de détail, dans de simples substitutions verbales. Il n'y a pas à se le dissimuler : beaucoup de maîtres, cherchant en vain leur fil d'Ariane dans ces nouvelles avenues sans plan bien apparent, sans alignements rassurants, se sont trouvés hésitants, désorientés, inquiets. Avec une bonne volonté touchante, ils ont fait effort pour se renouveler, et on a pu constater trop souvent des améliorations plus apparentes que réelles ou des applications inattendues de principes pourtant excellents.

Tout le monde conviendra que l'étude de la langue française, si claire, si logique, si subtile, est pour l'enfant une des gymnastiques intellectuelles les plus propres à former son raisonnement. Il y a dans la phrase la plus simple un si harmonieux accord des formes et des fonctions des mots, une réaction si délicate et si naturelle des divers éléments dont elle est composée, une correspondance si parfaite des rapports entre les mots entre eux et les réalités entre elles, qu'on y trouve une riche mine d'observations à exploiter pour accroître le savoir de l'enfant et pour l'habituer à raisonner sur ce qu'il sait. Les exceptions elles-mêmes, les gallicismes, les irrégularités

les plus imprévues cadrent avec le goût français de la fantaisie en marge de la règle, de l'imagination se jouant de la raison dont elle reconnaît la prééminence par le fait même qu'elle la fronde. Et ainsi on a été bien inspiré en substituant à la fastidieuse et machinale récitation des règles de l'ancienne grammaire si sèche, si incolore, si abstraite, si encombrée d'inutiles minuties, l'explication vivante et alerte des lois de la langue française mises en valeur par des textes simples et élégants. Sur le principe, unanimité absolue. Sur l'application les difficultés commencent.

Il faut rendre justice aux morts : Noël et Chapsal, comme tous leurs continuateurs, eurent le mérite de la clarté et de la précision. Ils présentaient successivement à l'intelligence de l'enfant chacune des dix parties du discours sans jamais les confondre entre elles, et en épuisant toutes les remarques suscitées par l'article avant d'entamer celles qui concernaient le nom, dont l'étude détaillée précédait elle-même celle de l'adjectif, puis du pronom, puis du verbe, avec tout le cortège de ses modes, de ses temps, de ses voix, de ses conjugaisons régulières et irrégulières. Les formes des mots apparaissaient ainsi peu à peu à l'enfant, dans leur unité et leur complexité, jusqu'au moment où, rompu avec les irrégularités morphologiques les plus rares, il abordait la construction des propositions et des phrases. Devant lui défilaient de nouveau les dix parties du discours, chacune donnant lieu à un nombre plus ou moins considérable de règles, d'exceptions et de remarques syntaxiques judicieusement ordonnées, qui menaient tout droit à la connaissance de la phrase française dans ce qu'elle pouvait avoir parfois de plus obscur et de plus rébarbatif.

Il est facile de railler aujourd'hui le maquis d'une régle-

mentation vieillie, son orthodoxie pédante et inconsistante, son abus des connaissances théoriques et l'inutilité ou le danger de ses applications pratiques. On peut surtout déplorer que beaucoup de temps fût perdu à des puérilités prétentieuses. Mais il serait injuste de méconnaître la belle ordonnance de l'œuvre, la valeur pédagogique de cette méthodique et claire discipline, le recours facile qu'elle fournissait à une autorité quelquefois contestable, mais propre du moins à faire tomber les hésitations ; était-ce donc si peu de chose? Et ceux qui ont été formés à cette étude dogmatique, dont leur propre effort critique leur révéla plus tard le défaut capital, sont-ils vraiment bien venus à ne lui témoigner que du mépris? Mieux eût valu, lors des réformes bruyamment annoncées, conserver l'ordre traditionnel et logique des manuels dont la clarté était aussi utile à la formation de l'intelligence que l'enchaînement des propositions géométriques, et introduire dans l'étude des faits grammaticaux, débarrassés enfin des complications dont personne n'use ni ne se soucie, le libre esprit de discussion sans lequel la raison ne s'exerce jamais qu'imparfaitement.

Mais on a cru plus aisément résoudre les difficultés pédagogiques en substituant à un dogmatisme étroit un dogmatisme d'apparence libérale. On décréta en 1910 une nouvelle nomenclature grammaticale qui se présentait au public comme une simplification impatiemment attendue, mais qui importait tout à coup dans l'enseignement des notions étrangères à beaucoup de bons esprits et des difficultés troublantes. On protestait contre « le même fait grammatical recevant des noms différents qui tantôt s'ajoutent et tantôt s'excluent, comme nom et substantif, verbes transitifs ou actifs, intransitifs ou neutres, pronominaux et réflé-

chis, compléments de vingt noms différents », et l'on abolissait le terme substantif pour s'en tenir simplement au nom, ce qui était excellent ; mais en demandant au maître « de désigner en toute circonstance le même fait par le même mot », on le mettait dans la nécessité d'enseigner que le complément direct est celui qui n'est amené par aucune préposition et de considérer comme compléments directs des mots devant qui la préposition était autrefois considérée comme sous-entendue ; la règle d'accord des participes n'en devenait pas plus simple à énoncer ni à faire appliquer. Il n'y avait plus de verbes actifs ni de verbes neutres, mais seulement des verbes transitifs et intransitifs : et voilà que les instituteurs se demandaient où commençaient et où finissaient les verbes transitifs, d'autant plus que les manuels établis en conformité avec la nouvelle nomenclature se contentaient parfois d'affirmer que le verbe intransitif est celui qui n'a pas de complément direct! Le verbe *nuire* n'était donc pas transitif? Cependant les instructions ministérielles disaient nettement le contraire. Oui, mais elles ne disaient pas si un même verbe pouvait être tantôt transitif, tantôt intransitif, et les commissions d'examen restaient perplexes quand un candidat déclarait *ennuie* verbe transitif et qu'un autre candidat le baptisait intransitif, dans l'analyse de la phrase de Pascal : *L'éloquence continue ennuie.*

Le complément d'objet déroute encore la plupart des maîtres : la notion philosophique d'objet, opposée évidemment à celle de sujet, n'est pas si aisée à faire saisir à l'enfant ; j'ai rencontré parfois des instituteurs qui s'y montraient rebelles, et beaucoup hésitaient quand il s'agissait de reconnaître le complément d'objet dans une phrase comme la suivante : *Je lui ai mis le marché à la main.*

Lui était-il complément d'objet? complément direct ou indirect? Et que faire du mot main? Nouveauté, oui, simplification, non ; car avec l'apparente simplification, commençait la trop réelle équivoque.

Les maîtres ne se rebutèrent pas : ils se jetèrent résolument sur les manuels qui leur semblaient les plus autorisés ; les uns furent séduits par un sincère effort de quelques auteurs vers l'enseignement pratique; les autres se félicitèrent de quelques solutions heureuses de difficultés particulières; la plupart restèrent consternés d'une distribution imprévue des matières où il leur fut impossible de se reconnaître : tout le bel équilibre d'antan était définitivement rompu! Ils se demandèrent anxieux ce qu'on attendait d'eux, et si les méthodes de clarté et de précision auxquelles ils restaient intimement attachés étaient définitivement proscrites de l'enseignement. Ils comprenaient bien que le français tel que doivent le connaître nos petits campagnards est plus simple, plus pauvre, si l'on veut, que celui auquel on initie les citadins, et surtout les élèves de l'enseignement secondaire; ils avaient, autant que qui que ce soit, la préoccupation de mettre le plus rapidement possible leurs élèves à même d'exprimer correctement, dans des phrases sans prétention, naïves et même un peu sèches, des pensées convenant à leur âge, à leur métier, à leur degré de culture. Mais ils sentaient bien que cet enseignement ne pouvait se réduire à un simple empirisme, que si la méthode directe s'imposait avec les tout petits, habitués à s'exprimer en patois et ignorant les mots français les plus usuels, la lecture expliquée exigeait des connaissances grammaticales précises, et la composition française l'application de règles assez nombreuses qui ne peuvent guère s'imposer à l'élève sans la pratique courante du manuel.

Comment faire ? Quel livre choisir ? Celui qui ne convenait déjà plus ou celui qu'ils ne comprenaient pas encore ? Et, dans cet embarras, comment faire profiter leurs pauvres petits élèves, à la veille de quitter l'école, de ces belles qualités d'ordre, d'élégance, de toute cette discipline aimable de la pensée, qui émane de l'étude de la langue française ? Comment même distribuer, sans contrevenir aux règlements, et en même temps sans compromettre les résultats de l'enseignement, les premières notions grammaticales indispensables ? Car, de quelque nom qu'on l'appelle, la grammaire restera toujours la science nécessaire à la pratique correcte du français.

Tout d'abord ce que demandaient les instituteurs, c'était le retour à l'étude méthodique des diverses parties du discours. Si toute définition verbale doit être subordonnée à l'intelligence des réalités qu'elle recouvre, si l'appareil inutile d'une terminologie surannée doit être rejeté sans pitié, comment échapper à la nécessité de distinguer les faits grammaticaux catalogués logiquement à l'aide des vieilles étiquettes indispensables, puisque toute connaissance de la langue française repose sur les rapports des diverses espèces de mots qui la composent ? Il faudra, avec ou sans définition, que le petit paysan, comme le petit citadin, arrive à ne plus confondre le nom ou le pronom avec l'adjectif, la voix passive avec les temps composés de la voix active, les adverbes avec les conjonctions, si l'on veut qu'il écrive à peu près correctement, c'est-à-dire qu'il applique les règles d'accord des mots à l'intérieur de la proposition, les règles d'accord des propositions entre elles à l'intérieur de la phrase.

Restreignons le plus possible l'emploi de la terminologie grammaticale, oui ; mais surtout pénétrons-nous bien de

cette idée essentielle que la signification des termes ne se déduit pas de leur étymologie, qu'elle est au contraire toute conventionnelle et s'adapte à des réalités qu'il faut étudier en elles-mêmes. Les termes *adjectif*, *adverbe*, *conjonction*, *complément*, indiquent tous étymologiquement l'adjonction d'un mot à un autre pour l'expression d'une idée nouvelle, et ce serait une grave erreur que d'y chercher l'explication même des réalités auxquelles ils correspondent, comme on le fait trop souvent. Donnez à l'élève des exemples d'adjectifs, d'adverbes, de conjonctions, de compléments, et, sans plus vous soucier des définitions vagues ou erronées, faites-lui comprendre en quoi consistent véritablement ces choses si simples aux noms si mystérieux, faites-les lui reconnaître. Il ne vous dira plus alors que dans cette petite phrase : *j'aime mon père*, *père* est complément de *aime*, parce que père complète l'idée de *aime*, ce qui est une étrange façon de concevoir l'idée d'amour; mais il verra immédiatement le rapport de forme et le rapport de sens existant entre les mots *aime* et *père*, et il ne recourra qu'à cette observation du fait grammatical pour distinguer nettement le complément.

A-t-on fait tout le possible pour éviter les confusions dans l'emploi des termes techniques nécessaires? A-t-on éliminé tous ceux qui ne répondent à aucun besoin réel, et ne trouverait-on pas encore de-ci de-là des adjectifs déterminatifs, qui n'en sont pas moins des adjectifs numéraux, lesquels deviennent selon les cas cardinaux ou ordinaux? N'y a-t-il plus à élaguer dans cette forêt envahissante où depuis 1910 sont apparues de nouvelles espèces, telles que l'équivoque complément d'objet, telles que le complément direct exprimant la circonstance, telles que le complément attributif qui, dans certains départements, commence à se

répandre? Car les inspecteurs d'académie, constatant le désarroi de leur personnel, en arrivent à commenter et à interpréter les instructions ministérielles, sans avoir pris soin d'arriver entre eux à un accord, si bien que le complément direct de l'Ain se trouve être le complément indirect de Tarn-et-Garonne! Et les instituteurs n'ont que trop raison de réclamer des règles précises, de réclamer surtout un enseignement méthodique, clair, où l'enfant puisse s'habituer à observer et à raisonner.

Soit, dira-t-on, mais quelle nécessité de revenir aux vieux errements de Noël et Chapsal? Comme si la nature attendait que nous connaissions le nom pour nous permettre d'employer le verbe? Notre petit rural est pressé : enseignons-lui à la fois les éléments, si divers qu'ils soient, auxquels il recourt spontanément pour s'exprimer. Plus vite il saisira l'application des règles, mieux il comprendra le mécanisme de la langue, mieux aussi il se plaira à l'étude tout à coup vivante et concrète du français.

J'entends bien que la méthode directe et dispersée est excellente pour amener rapidement un jeune Parisien à la pratique à peu près suffisante de l'anglais ou de l'allemand. Il sait alors demander du pain et des confitures, s'enquérir de son chemin, et emprunter un crayon à son camarade dans une langue étrangère. Est-ce donc là ce qu'on veut obtenir du petit paysan? Notez que, dès le premier âge, des exercices de vocabulaire et d'invention ont été prévus pour lui permettre de renoncer au patois ou pour étendre le champ de ses idées et la faculté correspondante de les exprimer. Notre novice a beaucoup plus besoin d'apprendre à écrire que d'apprendre à parler, et la question est de savoir s'il y parviendra mieux par l'empirisme et le désordre que par le raisonnement et l'enchaînement logique des con-

naissances. Poursuivez, comme le prescrivent les programmes, les leçons de vocabulaire et les exercices de langage; mais, si vous voulez créer en lui des habitudes de méthode, commencez par dispenser méthodiquement un enseignement qui sans doute vise à une application pratique, mais comporte tout un système de déductions délicates où s'est façonnée depuis des siècles l'âme française, avec ses traditionnelles qualités de souplesse, de lucidité, d'ingéniosité.

Comment voulez-vous que le pauvre petit paysan ne soit pas abasourdi par ces brusques transitions de la *nature* à la *fonction* des mots, du nom au verbe, de l'attribut au complément, surtout si on enseigne, par surcroît de confusion, que l'attribut est un complément? Alors tout devient donc complément? Pourquoi pas, puisque le complément complète, et que dans la phrase un mot en complète toujours un autre? Il est vrai que la théorie de *chaque terme pour chaque fait grammatical* s'en trouve un peu atteinte; mais Noël et Chapsal en demeurent écrasés, et la méthode directe, conforme aux voies ordinaires de la nature, triomphe pleinement.

Il en résulte, par malheur, que les maîtres ne parviennent plus à se reconnaître dans ce dédale, qu'ils hésitent ou se trompent lourdement dans la distribution des notions essentielles, et que leurs élèves ne trouvent qu'un maigre recours dans l'étude du manuel lorsqu'il s'agit de vérifier la correction douteuse d'une phrase ou d'une proposition. De là ce besoin de clarifier l'enseignement dont j'ai si souvent recueilli l'aveu sincère et attristé.

Oui, les maîtres qui m'exprimaient si naïvement leur embarras professionnel étaient dans le vrai — plus même qu'ils ne le croyaient : leur instinct pédagogique leur

révélait obscurément qu'ils n'auraient d'action profonde sur leurs élèves que du jour où ils pourraient sérier les difficultés, échelonner les problèmes, organiser, dans toute la force du terme, l'enseignement du français comme celui de l'arithmétique, où la saine méthode logique, assez indépendante de l'empirisme et des voies ordinaires de la nature, les amène peu à peu à la double joie de former des élèves brillants et des esprits solides.

Une telle organisation suppose précisément qu'on s'attache à connaître un tout en le décomposant logiquement, pour saisir la construction et le fonctionnement propres de chaque pièce, étudiée d'abord en soi, ensuite dans ses rapports avec les autres pièces. Qu'est-ce à dire, lorsqu'il s'agit de la phrase française, sinon qu'il faut en premier lieu apprendre à déterminer la nature de chaque mot, puis les modifications que, dans les divers cas où ce mot peut être employé, il sera appelé à subir, enfin les règles diverses qui président à cet emploi dans la proposition et à l'emploi des propositions à l'intérieur de la phrase? Avouons qu'une telle étude présente une ordonnance logique, force la mémoire et le raisonnement de l'enfant, l'initie à la fois à la réflexion et à la pratique correcte du langage, ou mieux encore à la pratique correcte du langage par l'habitude de la réflexion et du raisonnement, but suprême de l'éducation.

Mais, dira-t-on encore, tout cela est bien long, bien savant, bien compliqué! Et comment étudier la fonction d'un mot sans connaître d'abord les autres mots que suppose cette fonction? Comment, par exemple, faire comprendre au petit paysan que le nom peut être complément, si on ne lui a pas enseigné d'abord ce qu'est le verbe et ce que sont les dépendances du verbe? Et voilà le malheu-

reux enfant, obligé d'étudier la nature de chacune des dix parties du langage, pour revenir ensuite à l'étude des formes parfois très nombreuses, très déconcertantes, sous lesquelles elles apparaissent, et pour s'attacher enfin au rapport des mots entre eux et des propositions entre elles. Que de compartiments dans la connaissance, même élémentaire, que de redites, que d'ennuis! Et comment, par de tels procédés, enseigner l'essentiel pendant les sept courtes années au maximum — bien souvent les quatre ou cinq misérables périodes scolaires — pendant lesquelles le petit paysan suit plus ou moins régulièrement les laborieuses leçons du maître? Il ne suffit pas que l'enseignement, à l'école de village, soit rationnel; il faut encore qu'il soit pratique. Réservez pour le lycée, si bon vous semble, cette organisation un peu suspecte de pédantisme; là, votre élève aura le temps de vous suivre, mais donnez-nous, à l'école mixte, une bonne nourriture substantielle, qui, toute grossière, tout épaisse qu'elle soit, convient aux paysans habitués par le grand air aux digestions faciles.

Que vaut l'objection? Est-il si long de faire comprendre à l'enfant ce qu'est le nom et de l'amener à le reconnaître immédiatement dans une phrase? Et, au surplus, ne sera-t-on pas toujours obligé, quel que soit le système employé, de le familiariser avec cette notion essentielle? Et, lorsqu'il reconnaît aisément le nom propre et le nom commun, je ne prétends point qu'on doive immédiatement lui faire étudier l'adjectif ou l'article. Je pense au contraire que nul moment ne saurait être mieux choisi pour lui expliquer ce que sont les nombres et les genres (termes prétentieux, mais commodes), pour les lui faire reconnaître après lui avoir indiqué quel est le signe du pluriel et comment l'usage courant de l'article révèle le genre parfaitement arbi-

traire de la plupart des noms communs. Point n'est besoin d'aborder les difficultés; elles viendront à leur heure, dans les cours plus élevés; il suffira que l'enfant sache ajouter la lettre *s* au singulier des noms dont le pluriel est régulier, et ne pas l'ajouter lorsque les noms se terminent par *s* ou par *z*. Il n'en faut pas davantage au cours préparatoire, à la condition que des exercices pratiques presque surabondants soient appropriés aux leçons, et que les dictées orthographiques soient expurgées de toutes les formes irrégulières qui dérouteraient un débutant.

Et alors que de temps gagné par cette élimination des exceptions rares, des complications troublantes, des singularités qui, avec les tout petits, retardent pendant tout un trimestre l'acquisition de notions nouvelles, j'entends de notions qui leur fassent découvrir de nouveaux éléments de la proposition, de nouveaux facteurs du langage. Que de temps gagné encore, si on laisse de côté l'étude des voyelles et des consonnes et de tous ces prétendus éléments qui ne sont certainement pas à leur place dans le premier chapitre de la grammaire!

Allons-nous donc maintenant abandonner le nom pour examiner les mots qui l'entourent et sont en quelque sorte sous sa dépendance, c'est-à-dire l'article et l'adjectif? Ce serait, je pense, une faute. L'enfant qui sait ce qu'est le nom et quels aspects divers il peut offrir, a le droit de connaître aussi l'usage qu'on en peut faire. Il est tout aussi important d'être renseigné sur les occupations d'un homme qu'on rencontre chaque jour que de pouvoir fournir son signalement précis. J'ajoute tout de suite que ce n'est guère plus difficile : un nom est le plus généralement sujet, complément direct ou indirect d'un verbe, complément d'un autre nom. Les fonctions d'attribut, d'apposition ou

d'apostrophe sont ou trop délicates à expliquer ou d'un usage trop rare pour que le petit campagnard de sept ans y soit initié. Mais presque toutes les fois qu'il se sert du nom, il l'emploie comme sujet ou comme complément, et il est bien juste qu'on l'amène à s'en rendre compte. — Soit; mais alors vous introduisez la notion du verbe, vous entrez de plain-pied dans les complications contre lesquelles vous protestiez, et tout votre bel effort de classification méthodique se réduit à néant. — Que non pas! Autre chose est de présenter le verbe comme objet particulier d'étude, autre chose est d'en donner en passant une idée suffisante pour que l'enfant comprenne à quoi sert dans une phrase le nom dont on lui fait poursuivre logiquement l'exploration. Le nom jusque-là apparaissait un peu figé : il va maintenant se mouvoir dans les diverses parties de la phrase à la façon d'une chose vivante et agissante.

Je pense en effet qu'on pourrait tenir à peu près ce langage au petit paysan : « Mon enfant, quand vous parlez, vous ne vous servez jamais du nom tout seul parce que la personne ou la chose qu'il désigne est toujours dans tel ou tel état, agit toujours de telle ou telle façon. Vous ne dites pas tout simplement : *mon père* ou *l'instituteur* ou *le soleil*; cela n'aurait guère de sens, et on vous demanderait aussitôt : Qu'est-ce qu'il fait, ton père? Qu'est-ce qu'il est? Qu'est-ce que tu veux dire à propos de l'instituteur, à propos du soleil? Vous répondriez donc : *Mon père est bon*, ou : *Mon père cultive son champ*, ou : *L'instituteur fait sa classe*, ou : *Le soleil brille*. Vous diriez ce que sont ou ce que font les personnes ou les choses exprimées par les noms dont vous vous servez. Eh bien! ce mot qui indique ce qu'est ou ce que fait le nom ainsi employé est un verbe, et on dit que le nom est sujet du verbe quand il désigne

une personne ou une chose qui sont dans tel ou tel état, qui agissent de telle ou telle façon. » Ce raisonnement, illustré par de nombreux exemples que l'enfant trouvera lui-même, dépasse-t-il ce que l'on peut attendre du petit paysan novice, surtout lorsqu'on lui aura indiqué le moyen classique de reconnaître le sujet? Si oui, renonçons décidément à lui enseigner la grammaire : il n'en tirera jamais aucun profit; sinon, allons de l'avant et convenons qu'une notion superficielle du verbe suffit pour lui permettre de reconnaître très vite une des principales fonctions du nom.

La difficulté sera-t-elle plus sérieuse lorsqu'il faudra lui expliquer ce qu'est le complément direct ou indirect. Reprenons donc notre rustique : « Mon enfant, lui dirons-nous, quand vous prononcez ces quatre mots : *Papa laboure son champ*, vous reconnaissez tout de suite que le premier, *Papa*, est le nom sujet et que le second, *laboure*, est le verbe. Mais le nom *champ* qui suit le verbe, qu'est-il donc? Nous dirons qu'il est le complément; vous voyez que le complément indique ce que fait le sujet; pour le trouver, vous n'avez qu'à poser la question *qui?* ou *quoi?* après le verbe. » Et les exercices oraux et écrits de suivre, non sans le secours d'un minutieux raisonnement. — Oui, mais où est la définition du complément? — Hélas! elle n'est nulle part, et j'ai absolument négligé de dire que le complément complète, alors qu'il ne complète rien, à moins que tout ne complète tout. En revanche, j'ai montré à l'enfant comment se reconnaît cette fonction du nom qu'on est convenu d'appeler complément, au hasard d'une terminologie scolastique aussi malheureuse que mal interprétée.

Pense-t-on qu'après cela j'aie grand'peine à faire comprendre à l'apprenti grammairien qu'il y a des compléments directs et des compléments indirects, et même que

le nom peut avoir lui-même un nom comme complément? Pense-t-on que j'aie grand'peine à lui faire saisir la différence entre ces divers compléments, à les lui faire employer correctement dans de petites phrases de son cru? — Mais alors vous lui expliquerez donc ce qu'est une préposition? — Je ne sais si, à la vérité, j'aurai cette audace; mais je lui ferai remarquer que le complément indirect est toujours précédé d'un petit mot comme *à* ou *de*; j'aurai certainement beaucoup de peine, dans le cours de mes causeries, à m'empêcher de dire : la préposition *à*, ou la préposition *de*; et je suis absolument sûr qu'au bout de quelques jours mon élève, abusant de mes distractions répétées, me parlera couramment de la préposition *à* ou de la préposition *de* : j'en prendrai donc mon parti. — Et le pauvre enfant se servira ainsi d'un mot dont le sens ne lui aura pas été expliqué! — Et qu'il connaîtra pourtant beaucoup mieux que si j'avais eu le courage de le lui définir comme on m'a défini dans mon enfance le sens du complément. L'essentiel, en grammaire, n'est pas de pouvoir définir, mais de pouvoir reconnaître. C'est ce que je me suis vu obligé de répondre un jour à une institutrice qui me disait naïvement : « Si au lieu de demander à cet enfant quels sont, dans cette phrase, les noms, vous lui demandiez ce que c'est que le nom, il vous le dirait sans hésiter. » Sans hésiter! J'aime l'enfant qui hésite en grammaire, lorsque c'est le raisonnement qui l'amène à hésiter.

Après avoir ainsi enseigné à mon élève ce qu'est le nom — propre ou commun —, comment il peut s'écrire, et à quoi il sert, j'opérerai de la même façon sur l'article, l'adjectif, le pronom et le verbe. Doute-t-on qu'avec ce procédé il ne possède à la fin de l'année les notions essentielles, n'arrive aisément à reconnaître, dans une phrase

courte, les deux ou trois propositions dont elle est formée, et, dans ces propositions, les termes essentiels qui les composent, y compris l'attribut dont l'étude du verbe être aura facilité l'intelligence? Il faudra évidemment se borner à des exercices simples, adaptés à l'âge et à l'intelligence d'un enfant de sept ans pris dans un milieu sans culture. Mais doute-t-on que cet enfant ne parvienne à construire lui-même correctement des phrases de deux ou trois propositions dont il comprendra l'agencement, et à l'aide desquelles il pourra exprimer ses idées rudimentaires? Et que demander de plus à cet enfant?

L'année suivante, on ajoutera à ces notions sommaires des détails qui lui révéleront quelques-unes des subtilités de notre langue. On ne perdra pas son temps, comme il arrive trop souvent, à reprendre les définitions du nom propre et du nom commun; on fixera seulement le souvenir par quelques interrogations et quelques exercices oraux; on ne se préoccupera pas d'enseigner comment se forme le féminin des noms, pour l'excellente raison que chaque nom a son genre, que mère n'est pas le féminin de père, mais que père et mère sont deux noms différents et de genre différent, comme cheval et jument, et l'on économisera ainsi une erreur de principe et une semaine d'exercices destinés à enraciner cette erreur, au moins inutile, dans l'esprit de l'enfant; la formation du féminin dans les noms qui, comme berger et bergère, expriment surtout une condition sociale, se trouvera expliquée tout naturellement dans l'étude de l'adjectif; une simple remarque suffira à montrer que la règle de l'adjectif s'applique aussi à quelques noms.

Par contre, le caprice des pluriels en *als* et en *aux* — car les langues aussi ont leurs caprices, quelquefois amu-

sants, souvent inexplicables — n'échappera pas au petit paysan, auquel toutefois on aura soin d'épargner les mots qu'il n'emploiera jamais et ne rencontrera jamais ou presque jamais dans ses lectures, comme les narvals et les travails! Il y a, je crois, beaucoup à élaguer dans les exceptions, parce que l'usage lui-même a beaucoup élagué et que le grammairien enregistre l'usage et ne le crée pas.

De même on ne s'attardera pas à reprendre dans le détail les anciennes explications concernant la façon de reconnaître le sujet, les compléments et l'attribut, puisque l'élève, dont on aura soin seulement de rafraîchir la mémoire, sera déjà en mesure de distinguer ces diverses fonctions. Mais on lui dévoilera (il le faut bien, jusqu'à nouvel ordre) le mystère plus délicat du complément d'objet et du complément de circonstance, en réservant pour un âge plus avancé les cas douteux, les cas de conscience. Surtout on l'amènera à distinguer le complément direct réel du complément direct apparent et à lui faire rétablir la préposition omise devant cette dernière sorte de complément. Et l'élève ainsi formé n'aura pas perdu sa seconde année d'étude, particulièrement si on a étalé devant lui le riche trésor des prépositions qui peuvent relier le nom complément au verbe, à un autre nom ou à un adjectif. Et même, puisqu'il aura déjà fait la connaissance de l'adjectif, il apprendra que le nom peut être aussi le complément de l'adjectif.

Au cours moyen, la révision des notions précédemment acquises sera brève, parce que des explications renouvelées à propos de lectures ou de dictées orthographiques les auront ancrées peu à peu dans les esprits; à quoi bon revenir sur la distinction des noms propres et des noms communs, sur les définitions des genres et des nombres? On achèvera de faire connaître à l'enfant les particularités

de la formation du pluriel sans tomber dans les puérilités; on lui enseignera les règles essentielles se rapportant aux noms composés. En ce qui concerne les genres, lui dira-t-on que les mots couple et aigle sont tantôt du genre masculin, tantôt du genre féminin? A quoi bon? J'ai beau fouiller dans mes souvenirs : je n'y trouve pas une seule circonstance où j'aie employé couple et aigle au féminin, et je pense que le petit campagnard a mieux à faire que de s'intéresser à ces vétilles désuètes. En revanche, on lui dira que l'adjectif placé avant le nom *gens* se met au féminin quoiqu'il soit au masculin lorsqu'il suit ce même nom : car l'usage, si absurde qu'on le juge, est absolu, et le mot *gens* est de ceux qu'on emploie chaque jour. Mais, somme toute, ces bizarreries sont en très petit nombre et laisseront au maître assez de temps pour familiariser ses élèves avec quelques-uns des principes de la formation des noms. Il leur parlera sommairement des racines, des préfixes, des suffixes, sans alambiquer, sans donner à chaque suffixe une signification précise contre laquelle pourraient bientôt protester de nombreux exemples.

Puis, abordant les diverses fonctions du nom, il n'en omettra aucune, y compris l'apposition, réelle ou apparente, et l'apostrophe qui confère véritablement au nom la seconde personne. Il s'arrêtera aux petites difficultés que soulève la nature à attribuer à certains compléments. Et, ce faisant, il initiera véritablement son élève aux qualités aussi bien qu'au mécanisme de la langue française. Il précisera par exemple ce qu'est le complément d'objet, et je ne lui en voudrai pas s'il enseigne qu'il y a un complément d'objet de chose et un complément d'objet de personne dans la phrase : *Je donne mon pain à Paul*, quoique j'incline pour ma part à croire que le seul objet de l'action soit mon pain

et que le fait de le donner à Paul constitue une véritable circonstance; je ne lui en voudrai que s'il ne soupçonne pas les difficultés de ce genre et laisse ignorer à ses élèves les mieux doués qu'elles existent réellement; je lui en voudrai s'il enseigne la grammaire comme un dogme, non comme une théorie qui se discute et comme une vérité vivante sujette aux lois les plus troublantes de l'évolution formatrice, déformatrice et réformatrice.

Et j'aime à croire que ce n'est point dans la première année du cours moyen qu'il soulèvera toutes ces difficultés, destinées à former la réflexion, mais qu'il saura les répartir et les graduer, réservant pour le cours supérieur ou pour le cours complémentaire celles qu'il jugera au-dessus de la portée de ses élèves, ou qui lui paraîtront de nature à compromettre leur confiance dans la science même qu'il enseigne : car s'il faut craindre chez l'enfant le dogmatisme, il serait insensé de le précipiter dans le scepticisme; entre les deux excès, l'esprit critique sait découvrir à la fois les limites et les bases inébranlables de la science.

Est-il impossible de s'inspirer des mêmes principes et des mêmes procédés dans l'enseignement des autres parties de la grammaire? Certainement non; que l'étude du verbe soit plus longue, plus compliquée, plus abstraite, cela n'est point douteux : on lui consacrera donc plus de temps tout en redoublant de prudence et de clarté dans les explications, d'ingéniosité dans le choix des exercices d'application survenant à tout propos, non seulement après la leçon orale, mais à l'occasion d'une faute fréquemment rencontrée dans les devoirs et à laquelle on voudra faire une guerre acharnée, — la faute qui consiste, par exemple, à considérer sans cesse le pronom relatif *qui* comme un pronom de la troisième personne.

Soumis à ce régime et à [illegible], le [illegible] campagnard, au bout de cinq ans d'études, [illegible] seulement à s'exprimer et à écrire [illegible] rendre compte des lois essentielles du langage avec leurs exceptions, toutes leurs singularités, [illegible] leurs contradictions fantaisistes. Il comprendra peut-être que dans la langue, comme dans la vie, la raison est le principe fondamental en butte à toutes les supercheries de l'imagination, à tous les efforts de l'action se hâtant vers le but, à toutes les inventions saugrenues de la mode. Mais que la raison domine l'ensemble des lois où s'affirment la logique nécessaire et la beauté régulière, qui le nierait? Et quel profit pour l'enfant si, insensiblement, spontanément, sûrement, ces qualités de la langue maternelle, peu à peu entr'aperçues, l'enveloppent et le pénètrent comme un grand bain vivifiant de clarté, d'élégance intellectuelle, de rectitude morale?

Car ce serait vraiment faire tort à l'étude du français que d'y voir un simple instrument d'élocution correcte destiné à faciliter les rapports entre les citoyens d'un même pays et à y apporter une sorte de bonne tenue superficielle. L'étude du français est moins un but qu'un moyen; un enfant, élevé dans un milieu cultivé, arrivera de bonne heure à une pratique presque irréprochable de sa langue maternelle; connaîtra-t-il cette langue? Non, puisqu'il n'aura aucune idée de son harmonieuse complexité, de ses lois internes où se réfléchit le caractère de la race, de ses exigences et de ses licences, de ses principes constitutifs et de ses souples transformations. L'empirisme l'aura amené à la correction, comme d'heureuses fréquentations mènent à la bonne prononciation : mais dans les deux cas la vertu éducative fait défaut. Et, en matière d'enseignement, il

est presque banal de répéter que l'éducation est tout.

C'est pourquoi il faut qu'en dépit des théories utilitaires, si souvent décevantes, le petit campagnard étudie méthodiquement, sans hâte comme sans lenteurs inutiles, les règles du langage; il faut qu'il se les assimile afin d'y trouver, en même temps qu'un guide pour l'expression de sa pensée, une suggestion latente et ininterrompue d'actes réfléchis, harmonieusement conçus, élégamment exécutés. Pense-t-on qu'une telle formation de l'esprit s'obtienne par un enseignement tumultueux et inconséquent? Pense-t-on même que cèt enseignement atteigne plus vite ou plus sûrement le but exclusivement pratique que certains se proposent? Ceux qui ont mission de vérifier, dans les inspections ou dans les examens, les résultats acquis savent que les procédés rationnels créent plus rapidement que les autres l'expression correcte d'une pensée personnelle et donnent à cette pensée plus de richesse et de vigueur. Ce n'est pas seulement par légitime ambition de progrès réels dans les exercices de composition ou de rédaction que l'instituteur, fidèle aux méthodes classiques, s'attache à faire reconnaître à l'élève la nature des mots qu'il emploie, les formes diverses qu'ils peuvent offrir et les fonctions qu'ils sont appelés à remplir; c'est aussi, c'est surtout par hygiène intellectuelle de la pensée habituée à s'interroger, à se connaître, à s'ordonner, à s'acheminer logiquement vers le vrai dans toutes les branches de la connaissance.

Voilà pourquoi, tout en rendant hommage aux efforts de novateurs, dont certaines inspirations nous sont précieuses, je pense qu'il serait dangereux de rejeter en bloc les méthodes qui les ont formés eux-mêmes, ces méthodes si soucieuses de rigoureux enchaînement, de prévisions minutieuses, de parfaite clarté : elles trempent fortement

l'esprit. Mais parce qu'on les avait orientées vers un dogmatisme intransigeant infecté de puérilités pédantesques, elles ont paru condamnables et l'étaient à certains égards. N'allons point pour cela sacrifier ce qu'elles avaient d'excellent, et inspirons-nous délibérément dans l'enseignement du français des solides principes rationalistes et de la méthode cartésienne par laquelle nos élèves, en apprenant leur langue, se formeront à la vie de pensée.

André Fontaine.

Entre les deux Rives.

Une conférence sur les écoles de mutilés[1].

..... En temps de paix c'est parfois une tâche assez ingrate de rappeler les obligations de la solidarité. En temps de guerre, c'est chose trop facile. S'il s'agit en particulier des mutilés, « l'union sacrée » est plus que jamais à sa place, et remplit spontanément son office. Quand on a vu paraître dans nos rues l'émouvante procession des héros amputés ce n'a été qu'un cri : « Que ceux-ci du moins, qui se sont sacrifiés pour tous, ne conservent pas de leur sacrifice un souvenir amer et comme une rancune! Qu'une vie non pas plus étroite, mais plus large et plus digne à la fois leur soit assurée ! » Sur le moyen aussi, tout le monde a été vite d'accord. La pension si élevée qu'elle soit restera insuffisante. Et puis si elle nourrit l'homme, elle ne le relève pas. Elle lui laisse le loisir de ruminer sa peine. Elle ne le réincorpore pas dans la grande communauté de l'industrie. Que l'on donne donc à ceux qui ne peuvent plus exercer leur métier de naguère, la possibilité d'exercer un métier nouveau : ce sera les sauver deux fois.

Une preuve de l'universalité de ce sentiment est la variété même des initiatives prises, dans les diverses régions, pour l'organisation de la réadaptation professionnelle. A Lyon, d'où l'exemple est parti, le maire va de l'avant, et, fort des traditions philanthropiques de sa ville, fait adjuger à l'œuvre deux immeubles sans affectation. A Bourges, un directeur du service de santé et un médecin-chef audacieux annexent sans crier gare

1. Fragments d'une conférence prononcée à Montpellier le 29 janvier 1916.

une École à un hôpital. A Clermont la Municipalité loge dans une École professionnelle nos pensionnaires[1] : un grand industriel de la ville met à notre disposition tout ce qu'il faut pour les entretenir. Ici la Commission des hospices nous ouvre ses dortoirs et son réfectoire. Les Écoles professionnelles pour blessés aiment assez, on le voit, la tactique du Bernard l'ermite : elles se logent volontiers dans des coquilles d'avance préparées.

Variété, et spontanéité des efforts, c'est la caractéristique de l'œuvre. Et pour une fois la spontanéité a été respectée par l'administration. Pour une fois le « cartésianisme administratif », comme dit Herriot, a cédé la place à ce qu'il convient d'appeler pour faire honneur à nos alliés, la « méthode anglaise ». Laisser faire, laisser agir d'abord, ne réglementer qu'ensuite. Nombre d'Écoles fonctionnaient déjà lorsque s'est réunie une Commission interministérielle pour déterminer leur statut.

Souhaitons que cette réglementation ne dérange rien, et réjouissons-nous de cette expérience.

Voici les Écoles ouvertes. Comment se remplissent-elles ? Plus ou moins vite sans doute, selon les régions. A lire les rapports et les conseils de certains de nos collègues, du Dr Bourrillon par exemple, on croirait qu'il faut lutter très énergiquement, parfois, pour décider les mutilés à se remettre au travail.

Telle n'est pas tout à fait notre expérience. Pour le recrutement nous trouvons dans les dépôts de convalescents à la fois des ennemis et des alliés. L'ennemi c'est, bien plus souvent que la paresse, la méfiance. L'allié, c'est l'ennui, plus encore que la prévoyance.

La méfiance vis-à-vis de l'État, vous savez que c'est pour beaucoup de Français le commencement de la sagesse. Une des choses que nous nous représentons le moins facilement, même en temps de guerre, c'est que l'État c'est nous. Nous entendons lui demander beaucoup, certes ; mais nous craignons toujours qu'il nous demande trop. Ce sentiment se faisait jour dans les yeux inquiets des convalescents qui nous écoutaient lorsque

1. M. Delannoy dirige à la fois l'École professionnelle des blessés de guerre, l'École primaire supérieure et l'École pratique de commerce et d'industrie, celles-ci n'ayant plus que des élèves externes.

nous allions, dans les Hôpitaux-dépôts, vanter les avantages de la rééducation. « Si nous rentrons dans ces Écoles, on va nous rogner notre pension. » Pour remonter ce courant il a fallu des engagements solennels. Il a fallu surtout les preuves apportées par des camarades déjà enrôlés.

La méfiance, au surplus, est utilement combattue par l'ennui. Un de vos plus illustres compatriotes, Auguste Comte, a indiqué l'ennui comme l'un des moteurs accessoires du progrès humain.

Il aura joué aussi son petit rôle jusque dans cette guerre. Il rôde dans nos villes, le soir, sur les pas des recrues assemblées dans les dépôts : et aux moins hardis il fait parfois désirer, tant il les tenaille, d'être désignés pour le départ. De même il peut inspirer aux mutilés les moins laborieux un vif désir d'activité que les Écoles sont destinées à satisfaire.

Songez qu'il en est qui ont dû faire le tour de l'année dans les hôpitaux. Et une fois dans les Dépôts de convalescents combien de semaines, combien de mois encore leur faut-il attendre! Attendre les Commissions de réforme et de vérification, attendre la réception des appareils, si souvent à refaire. L'un de ces blessés que j'avais aidé à soigner pendant des mois, dans un service de chirurgie, un de nos vieux amis maintenant, m'implorait de hâter son entrée à l'École : « C'est que, voyez-vous, j'ai faim de travailler ».

« J'ai faim de travailler. » La belle expression populaire! Comme elle nous fait bien comprendre le double prix du travail! Il ne donne pas seulement du pain au corps. Il est le pain de l'âme. Et en la rassasiant, il lui rend son équilibre.

Les mutilés-apprentis assouvissent cette faim dans nos Écoles. Les premiers jours il faut les retenir au lieu de les stimuler. A les voir œuvrer avec une sorte de fièvre joyeuse, je me rappelle les magnifiques litanies au travail, d'un auteur que j'étudiais il y a bien longtemps, — au temps de la paix : Proudhon.

Parlant de la « réjouissance perpétuelle » du travail, l'auteur de *La Justice dans la Révolution et dans l'Eglise* écrit : « C'est une volupté intime, à laquelle le recueillement de la solitude n'est pas moins favorable que les excitations de l'atelier, et qui résulte pour l'homme de travail du plein exercice de ses facultés :

force du corps, adresse des mains, prestesse de l'esprit, puissance de l'idée, orgueil de l'âme par le sentiment de la difficulté vaincue, de la nature asservie, de la science acquise, de l'indépendance assurée; communion avec le genre humain par le souvenir des anciennes luttes, la solidarité de l'œuvre et la participation du bien-être.

« Le travailleur, dans ces conditions, quelque lien qui le rattache à la création, quels que soient ses rapports avec ses semblables, jouit de la plus haute prérogative dont un être puisse s'enorgueillir : il existe *par lui-même*. »

Les sentiments qu'analyse avec cette magistrale clarté le typographe devenu philosophe, nos apprentis les éprouvent à quelque degré, plus ou moins confusément. Et c'est peut-être ce qui fait régner dans nos ateliers une atmosphère de sérénité retrouvée. « Ce doit être bien triste, nous dit-on souvent, ces Écoles de mutilés. » Moins que vous croyez. La joie de l'effort y est partout présente.

Joie de l'effort, et aussi joie du succès. On s'exagère peut-être à première vue les incapacités dont les mutilés sont victimes. Ne leur mesurons pas, certes, notre pitié fraternelle. Ne croyons pas pourtant, et surtout ne leur laissons pas croire qu'ils sont jetés au fond d'un abîme dont on ne remonte pas.

Les plus malheureux d'entre eux — les aveugles eux-mêmes — disposent de plus de ressources qu'on ne se l'imaginerait au premier abord. On se les représente « emmurés », et comme à demi enfoncés déjà dans la tombe. Mais non : les sens restants s'affinent. De cent renseignements qu'ils apportent, et que le voyant dédaigne, l'esprit éveillé de l'aveugle tire un parti inattendu. Vous connaissez la merveilleuse histoire d'Ellen Keller, aveugle et sourde à l'âge de dix-huit mois. Elle a trouvé moyen de suivre les cours d'une Université américaine, d'y conquérir ses diplômes, de comprendre et de parler plusieurs langues, d'écrire enfin son autobiographie à laquelle il faut renvoyer les incrédules. Notre collègue Villey, aveugle depuis l'âge de quatre ans, a composé sur les *Essais* de Montaigne une thèse qui est un monument d'érudition patiente autant qu'ingénieuse. Tours de force exceptionnels sans doute; mais il reste que des légions d'aveugles se montrent capables d'un travail utile et

rémunérateur. Il y a un « monde des aveugles » qui a ses méthodes, ses traditions, ses livres, ses professions attitrées. Les aveugles de guerre y seront bientôt reçus, et comme encadrés. L'Ecole instituée dans votre ville par le professeur Truc, selon les principes de l'Association Valentin Haüy rappellera utilement à tous que plus d'une avenue demeure ouverte aux mutilés des yeux.

A plus forte raison s'il s'agit de ceux qui ont perdu un bras ou une jambe. Devant eux aussi il convient d'évoquer les suppléances possibles, et l'incroyable plasticité de la nature humaine. La conviction est assez malaisément partagée, il faut l'avouer, par les ouvriers forts dans leur partie. Ils n'imaginent pas volontiers qu'on puisse se passer d'un membre pour faire ce qu'ils font. Un relieur nous rit au nez, lorsque nous lui proposâmes des équipes d'ouvriers-manchots. Nous fûmes obligés de lui citer l'Ecole de Lyon qui en emploie une vingtaine dans ses ateliers de brochage et de reliure. Notre maître-cordonnier a gémi lorsque nous lui avons amené des apprentis dont la jambe était coupée très haut. Pour opérer le « passage en première », pour taper sur la semelle, ne faut-il pas les deux genoux ? Un montant de bois, garni de cuir, adapté au tabouret, a bientôt remplacé le genou absent. De même, grâce à un jeu de pinces substitué au crochet classique, un manchot peut parfaitement se livrer aux menus travaux de menuiserie ou d'ajustage. La prothèse, stimulée par tant de douloureuses expériences, conçoit, et livrera bientôt des appareils de plus en plus perfectionnés. Plus que par les appareils d'ailleurs, les mutilés sont servis par l'ingéniosité avec laquelle ils utilisent les membres qui leur restent. Et tous nos contremaîtres sont d'accord pour reconnaître qu'au total ces apprentis d'âge mûr, mais d'un zèle qui ne se relâche point, apprennent en quelques mois ce qu'un adolescent n'apprend qu'en deux années. Assez vite, donc, au plaisir d'être occupés, s'ajoute pour eux celui de réussir, de montrer des objets utilisables qui pourront être lancés dans la circulation économique.

Au surplus il est naturel qu'à côté des joies du travail, on essaie d'en ménager d'autres aux élèves mutilés. Ceux qui sont à la tête de ces petites « fraternités » ne dédaignent pas de distraire leurs élèves. On organise des jeux, des concerts, des

conférences. Le syndicat d'initiative d'Auvergne a mis à notre disposition son auto-car, pour que nous puissions élargir le cercle de promenade, si malheureusement rétréci, de nos amputés de jambes. Nous n'avons pas manqué de conduire nos amputés de bras à l'Observatoire du Puy-de-Dôme. Nous faisons répéter une pièce dont quelques-uns d'entre eux seront les acteurs.

Vous excuserez ces humbles détails. Il faut bien se préoccuper de ce petit côté de la vie des Ecoles, non seulement parce que la gaieté est une force, mais parce que l'alcoolisme reste un danger. Sur ce point, n'est-ce pas? nous sommes tous d'accord. Si nous ne réussissons pas à chasser l'alcoolisme de nos mœurs en même temps que l'Allemand de notre sol, nous n'aurons encore remporté qu'une demi-victoire : nous n'aurons pas encore l'élan, l'allégresse, l'exubérance de vie qui convient à des vainqueurs. Vous savez ce qui a été fait. Vous savez aussi ce qui reste à faire. Vous voudrez tous, j'en suis sûr, contribuer à donner à vos législateurs le courage des mesures radicales qui s'imposent.

Mais encore une fois que peuvent les lois sans les mœurs, sans la conspiration des convictions et des habitudes personnelles? C'est pourquoi l'ennemi de l'alcool doit poursuivre dans tous les milieux une propagande incessante. Elle ne sera pas inutile dans les Ecoles de mutilés. On les dit plus exposés que d'autres à ces tentations. Sans doute arrive-t-il souvent que l'admiration ou la compassion qu'ils inspirent se traduise par un petit verre. Par un petit verre encore se traduit la mélancolie qu'ils éprouvent. Armons-les donc d'autant plus fortement contre un ennemi si insinuant. Et efforçons-nous en conséquence d'installer discrètement chez eux le goût et l'habitude des plaisirs supérieurs qui chassent les joies dégradantes.

Concerts, conférences, promenades, propagande anti-alcoolique, n'est-ce pas un programme d'U. P. que je trace là? Je ne puis écarter ce souvenir ici, dans cette même ville où quelques-uns de nos collègues se sont donné tant de peine naguère, pour faire vivre un Foyer du Peuple. Vais-je donc évoquer leur entreprise pour la tourner en dérision? Vous le savez : c'est assez la mode en ce moment, pour exalter la France d'aujourd'hui, d'abaisser la France d'hier. On bat volontiers sa coulpe — de

préférence sur le dos du voisin. Les U. P. naturellement seraient les dernières à trouver grâce devant certains moralistes de guerre. On y aiguisait l'esprit critique. On s'y échauffait pour la justice sociale en même temps que pour la liberté intellectuelle. Plus d'un demandera peut-être si ces choses-là nous servent beaucoup, dans la lutte terrible que nous sommes aujourd'hui obligés de soutenir.

A la question ainsi posée il faudrait répondre hardiment oui. Dans l'humble mesure de nos moyens nous avons contribué à faire un peuple informé, averti, réfléchi, et en même temps soucieux du droit. Était-ce augmenter, était-ce diminuer sa valeur militaire? Les faits ont répondu. Tous les chefs nous diront qu'une des supériorités du soldat français, c'est l'intelligence. Il ne sait pas seulement « se débrouiller ». Il sait pourquoi il se bat, et que c'est pour la libération du monde en même temps que pour l'indépendance de la démocratie française. Culte de la raison et passion de la justice, nos deux ailes : dans cette guerre aussi elles nous portent[1]...

Mais je m'envole un peu loin des Écoles de mutilés. Quand on vit dans l'une d'elles des problèmes plus immédiats, plus pressants que ceux que je viens d'évoquer, s'imposent à l'attention : les problèmes de l'ordre économique. On ne peut essayer de préparer l'avenir professionnel de nos apprentis sans être amené à se mêler à la vie même de l'industrie nationale, et sans suivre avec une inquiète sympathie les efforts commencés pour la réorganiser. Des fenêtres de nos Écoles il nous faut observer, à travers les fumées des usines, le mouvement des trains qui apportent les matières premières ou emportent les marchandises; il nous faut voir se dessiner les courants de travail et les courants de chômage. Progrès de l'expansion commerciale, organisation du placement ouvrier, cela nous touche directement par les possibi-

1. Tous ceux qui ont connu l'œuvre tentée par la *Société d'enseignement populaire de l'Hérault* salueront ici la mémoire d'un homme, mort il y a quelques mois, qui avait pris cette œuvre particulièrement à cœur : Louis Planchon, professeur à l'École de Pharmacie, alliait la foi dans la science à la foi dans la démocratie et cherchait de toutes les manières à mettre celle-là au service de celle-ci. Par la tenue de sa vie, par la ténacité de sa propagande, Planchon défendait à sa façon la France; il la défendait en s'efforçant de sauver sa race des bas plaisirs qui l'avilissent comme aussi de délivrer son âme des nuées qui l'obscurcissent.

lités ouvertes ou fermées aux ouvriers ou aux employés que nous formons.

En voulez-vous des preuves par quelques exemples locaux? Vous savez que la majeure partie des jouets de bois dont nous faisions cadeau, hier encore, à nos enfants ou à nos filleuls étaient des produits de Nuremberg ou de la Forêt Noire, et que ce petit commerce se chiffrait par millions. Travailler à évincer nos ennemis de ce marché, c'est un bel objectif pour des Écoles de rééducation professionnelle. Pour notre part, nous avons voulu que l'on apprît à façonner chez nous le jouet rustique, déjà en honneur dans notre région, la bergerie d'Auvergne. Mais pour assurer l'écoulement de nos produits une fois fabriqués et aussi le placement de nos apprentis une fois formés, il nous fallait entrer en relations avec les sociétés qui avaient déjà lancé ce type de ouets, nous intéresser à leur effort pour se développer ou s'associer, étudier avec elles l'installation de scies à moteurs dans les villages de montagnes où nos élèves pourront faire école, etc.

Des questions analogues se posent pour l'industrie de la taillerie des pierres demi-fines. Industrie elle aussi installée en Auvergne, comme il est naturel au pied des montagnes dont on extrait l'améthyste. Mais sur ce point encore l'Allemagne trouvait moyen de faire concurrence à l'Auvergne. Sait-on que les trois quarts des pierres demi-fines qui viennent de Madagascar passaient hier par l'Allemagne avant d'être vendues, une fois taillées, sur le marché français? Ici encore si nous voulons que tels de nos élèves, revenus aux villages du Plateau central, puissent à l'instar des habitants du Jura gagner de bons salaires en polissant des pierres fines, il nous faut lier partie et coopérer avec les sociétés qui se donnent la tâche de développer l'industrie de la taillerie en France.

Plus directement encore, d'ailleurs, que le développement de l'expansion commerciale, l'organisation du placement ouvrier nous soucie. Nombre de nos apprentis commencent à être formés. Comment les plaçons-nous? Le plus souvent, au hasard des relations personnelles. Nous interrogeons, sur les besoins de leurs maisons, les industriels que nous pouvons connaître. Ou bien nous nous décidons à aller, de porte en porte, chercher l'embauche. Méthodes grossières, et qui ne mènent pas loin. Ne

devrait-il pas y avoir dans chaque région une liste tenue à jour des emplois offerts et demandés? Il y a longtemps que l'*Association française pour la lutte contre le chômage* demande qu'on se préoccupe de stimuler et de coordoner les efforts des Offices municipaux et des Syndicats paritaires. Sait-on que chez nos ennemis, dès le lendemain de la guerre, une Centrale des offices de placement a été constituée, en même temps qu'a été publié un Moniteur bi-hebdomadaire, où l'on trouve la double liste des offres et des demandes de travail? Les Écoles professionnelles de blessés, lorsque le nombre des apprentis qu'elles auront à placer augmentera, seront les premières intéressées à ce que de pareilles institutions existent chez nous autrement que sur le papier. Il leur appartient d'adresser leurs requêtes instantes aux Comités d'action économique, que l'on inaugure à ce moment même un peu partout. A cette roue elles peuvent utilement pousser.

Par ces quelques exemples on se représente dans quelle situation centrale se trouvent les Écoles de réadaptation professionnelle, intéressées de plus d'une manière à l'entreprise de la réorganisation nationale. En vérité elles sont comme des arches, jetées dès à présent de l'une à l'autre rive : de la rive où la terre, arrosée de sang, est éventrée par les obus à la rive où la terre, arrosée de sueur, est labourée par la charrue; de celle où le canon tonne à celle où les métiers bourdonnent; du monde de la destruction au monde de la production.

Les rescapés de la guerre nous forcent ainsi, en redemandant leur juste place dans la communion du travail, à regarder au delà du mur d'airain qui barre l'horizon. Et il faut les en remercier. On insiste beaucoup aujourd'hui — non sans excès peut-être —, sur notre « impréparation » militaire d'hier. Veut-on que demain, pour les luttes commerciales, plus graves que jamais, qui suivront les batailles, nous soyions réduits encore à nous lamenter sur notre « impréparation » économique?

J'en ai dit assez, je l'espère, pour vous montrer à quel point sont attachantes les Écoles de blessés. Travailler à la prospérité de ces Écoles, c'est à coup sûr, pour ceux qui ne peuvent faire plus et mieux, une façon de remplir leur devoir, inglorieusement, mais non inutilement, envers cette grande mutilée qui domine et embrasse tous les autres, et qui est notre patrie.

C. BOUGLÉ.

L'Œuvre de Jean-Henri Fabre.

Le 11 octobre 1915 mourait à Sérignan (Vaucluse), à l'âge de quatre-vingt-douze ans, Jean-Henri Fabre, dont les travaux entomologiques ont une réputation mondiale.

On appelle parfois Fabre l'Homère des Insectes. C'est qu'en effet, au cours de sa longue carrière, pendant les trente dernières années de son existence plus particulièrement, ce savant a décrit, dans un langage pittoresque, extraordinairement imagé et d'une clarté parfaite, les mœurs de bon nombre d'Insectes ou d'animaux voisins des Insectes. Et le grand public, qui lit volontiers les ouvrages scientifiques, à la condition qu'ils soient rédigés dans un style à sa portée, tient, depuis longtemps déjà, en grande estime, les écrits du naturaliste qui vient de disparaître.

En réalité, l'œuvre de celui-ci est fort diverse et peut être envisagée à des points de vue différents. Poète, Fabre le fut véritablement; ne publia-t-il pas, outre ses travaux scientifiques écrits dans un style remarquablement fleuri, un poème sur *Le Nombre*, et aussi, dans la langue illustrée par Mistral, un recueil de poésies, *Lis Oubretto* qui, au dire des connaisseurs, contient des vers d'un lyrisme éblouissant et dont l'auteur de *Mireille* lui-même aurait pu être fier. Savant, il le devint sans contredit à divers titres, car il écrivit de nombreux manuels scientifiques, recueillit et collectionna les plantes jusqu'à constituer un herbier important, observa, avec une patience admirable, les mœurs de nombreuses espèces animales. Philosophe enfin, Fabre le fut aussi à un haut degré; il critiqua amèrement et avec verve les institutions humaines, hélas! toujours imparfaites, au sujet desquelles il crut avoir souvent à se plaindre, célébra en termes émus la pureté des joies qu'heureusement l'étude de la nature lui procurait, discuta les grandes

questions que ses observations biologiques soulevaient continuellement devant son esprit, en particulier celles qui concernent l'origine et la nature des instincts des animaux et la doctrine de l'évolution des êtres organisés.

Dans le présent article il ne sera question que de l'œuvre scientifique de Fabre. En conséquence ne seront pris en considération, parmi les travaux de celui-ci, que ceux qui sont véritablement originaux, c'est-à-dire ont mis en évidence des faits biologiques jusque-là inconnus ou trop peu étudiés. Il sera montré que les particularités si agréables et si curieuses du langage employé par le savant biologiste ne sont pas sans danger pour qui veut se rendre compte, d'après celui-ci, de la signification véritable des actes exécutés par les animaux. Il ne sera accordé aucune importance aux anecdotes charmantes, mais souvent sans grand intérêt scientifique, dont ses narrations sont émaillées et qui rendent si captivante la lecture de ses ouvrages. Enfin des critiques seront présentées relativement aux conclusions que Fabre adopta à la suite de ses recherches et à l'opinion qu'il défendit au sujet des grandes questions d'ordre biologique ou philosophique dont il s'est occupé.

* * *

Les multiples publications scientifiques de Fabre peuvent être réparties en deux groupes : l'un constitué par de nombreux petits ouvrages de vulgarisation et des manuels destinés aux élèves de l'enseignement primaire ou de l'enseignement secondaire, l'autre comprenant sa thèse de doctorat et tous les mémoires biologiques publiés à part ou dans les 10 volumes appelés *Souvenirs entomologiques*. Du 1er groupe il ne saurait être question ici, car il ne contient que des ouvrages élémentaires ou composés d'extraits des *Souvenirs entomologiques*.

La thèse de doctorat ès sciences naturelles de Fabre a pour titre : *Recherches sur l'anatomie des organes reproducteurs et sur le développement des Myriapodes*. Elle fut présentée à la Faculté des sciences de Paris et soutenue en novembre 1855. Les membres du jury furent Milne-Edwards, doyen, et Isidore Geoffroy Saint-Hilaire et Payer, professeurs. Cette thèse n'offre rien de parti-

culièrement remarquable et digne de nous arrêter longtemps; il convient seulement de noter qu'elle ne peut en aucune manière être considérée comme marquant les débuts de son auteur dans la voie qui devait le conduire à la notoriété. Fabre ne devait être en effet, contrairement à ce qu'aurait pu faire supposer sa thèse de doctorat, ni un anatomiste ni un embryogéniste; il fut à proprement parler un *Ethologiste*.

Le premier travail éthologique du savant, celui qui inaugure réellement sa carrière définitive, parut d'ailleurs aussi en 1855. L'Académie des sciences le récompensa d'un de ses prix Montyon. Ce mémoire est tout spécialement intéressant à lire, car il permet de reconnaître clairement, dès cette année 1855, l'esprit dans lequel Fabre devait désormais poursuivre ses recherches, le style particulier qu'il devait employer pour en exposer les résultats, les idées qu'il devait toujours conserver relativement à l'instinct des animaux. Il a pour titre : **Observations sur les mœurs des Cerceris et sur la cause de la longue conservation des Coléoptères dont ils approvisionnent leurs larves**[1]; il a été inséré dans les *Annales des sciences naturelles* (4e série, 1855).

Fabre y déclare qu'il a été conduit à entreprendre les recherches dont il publie les résultats, à la suite de la lecture d'un travail de Léon Dufour sur le Cerceris bupresticide. Ce savant avait constaté que l'Hyménoptère pris par lui comme sujet d'étude alimente ses larves avec des Coléoptères du genre Bupreste, et que ces proies, au lieu de se putréfier lorsqu'elles ont été déposées dans le terrier, se maintiennent pendant longtemps en bon état de fraîcheur. Il supposait que le Cerceris, lorsqu'il pique avec son aiguillon les Buprestes capturés, dépose dans la blessure, une gouttelette de venin, qui, jouant le rôle de substance antiseptique, préserve les proies de toute putréfaction.

Or Fabre, en étudiant les mœurs d'un autre Cerceris non déterminé au point de vue spécifique[2], qui nourrit ses larves

1. Les Cerceris sont des Hyménoptères fouisseurs; ils se nourrissent, à l'état adulte, de miel et de pollen, et, à l'état larvaire, d'Insectes qui sont déposés, par les femelles, dans des nids souterrains où sont aussi pondus les œufs.

2. Il s'agissait du *Cerceris tuberculatus*.

avec un Charançon de grande taille, le *Cleonus ophthalmicus*, reconnut que les proies déposées dans le terrier sont non pas tuées préalablement, mais seulement paralysées. La piqûre est faite et la gouttelette venimeuse déposée dans la région des ganglions thoraciques du Charançon, lesquels tiennent sous leur dépendance les nerfs allant aux muscles des pattes et des ailes. Les larves de Cerceris ont ainsi à leur disposition, depuis le moment de leur naissance jusqu'à celui où elles ont acquis leur taille définitive, de la chair non putréfiée. En piquant les ganglions thoraciques des Charançons avec une aiguille trempée dans un liquide actif tel que l'ammoniaque, Fabre obtenait du reste facilement des effets identiques à ceux produits par la piqûre du Cerceris.

Pour rendre compte de cette découverte intéressante, l'auteur a déjà recours au style vigoureux et au langage imagé qu'il emploiera toujours à l'avenir, qui traduisent si bien l'enthousiasme qu'il ressent et rendent si agréables à lire les descriptions qu'il donne. Il accorde déjà aussi une grande perfection aux actes qu'exécutent les Insectes et adopte dès ce moment l'idée que l'instinct est fixe. Ainsi, au sujet du nid construit par le Cerceris, il s'exprime en ces termes : « L'emplacement pour son domicile, toujours choisi avec discernement, je dirai presque avec intelligence, est soumis à ces lois mystérieuses si variables d'une espèce à l'autre, mais invariables pour une même espèce. » Et plus loin, au sujet de la piqûre qui paralyse la proie destinée aux larves, il ajoute : « Et maintenant la raison humaine n'est-elle pas encore une fois confondue devant les miracles de cet instinct qui de tout temps a appris à nos Hyménoptères les plus beaux théorèmes physiologiques, les lois merveilleuses de ces filaments blancs qu'on appelle les nerfs, qui leur a dévoilé les secrets les plus cachés de l'anatomie, secrets que le savant ne dérobe qu'à force de veilles et de labeurs. »

Il importe beaucoup de remarquer que la manière dont Fabre décrit et comprend ses observations est celle qu'avait adoptée Léon Dufour dans son travail sur le Cerceris bupresticide. Cet entomologiste s'exprime en effet dans les termes suivants : « Notre admiration, toujours progressive, se portait alternativement de ces brillants Coléoptères (il s'agit des Buprestes que le

Cerceris apportait pour la nourriture de ses larves) au discernement merveilleux, à la sagacité étonnante du Cerceris qui les avait enfouis et emmagasinés. Le croiriez-vous, sur plus de 400 individus exhumés, il ne s'en est pas trouvé un seul qui n'appartînt au vieux genre Bupreste. La plus minime erreur n'a point été commise par notre savant Hyménoptère. Quels enseignements à puiser dans cette intelligente industrie d'un si petit Insecte! Quel prix Latreille n'aurait-il pas attaché au suffrage de ce Cerceris en faveur de la méthode naturelle. » Léon Dufour, à propos du terrain choisi par le Cerceris pour y construire son nid, voit aussi dans ce choix « une intelligence ou, si vous voulez, un instinct qu'on serait tenté de croire le résultat de l'expérience... ce choix est donc rationnel et parfaitement calculé ». Et aussi le Cerceris est un « assassin » de Buprestes, comme pour Fabre il est un « meurtrier » de Charançons.

Il est visible que les idées de Léon Dufour furent acceptées avec enthousiasme par Fabre et que celui-ci crut en trouver partout, dans toutes les observations qu'il fit, avec la meilleure foi du monde, la vérification. Et comme Fabre resta toute sa vie un isolé, un « ermite », lisant peu les travaux des autres naturalistes, ne fréquentant aucune société scientifique, ne discutant avec qui que ce soit, ses idées ne subirent aucune évolution et restèrent, jusqu'à la fin de sa vie, ce qu'elles étaient en 1855, après la lecture du mémoire de Léon Dufour.

*
* *

Le mémoire sur le Cerceris devait être suivi de beaucoup d'autres travaux analogues. Mais, absorbé par des occupations que lui imposaient les besoins de l'existence, Fabre ne poursuivit d'abord ses observations qu'avec lenteur. C'est seulement en 1879 que parut le 1er volume des *Souvenirs entomologiques* contenant essentiellement, outre le travail sur le Cerceris que l'auteur crut devoir rééditer et compléter sur divers points, un mémoire sur les mœurs du Scarabée sacré qui construit et emporte, pour se nourrir, des boules de matière stercoraire; trois autres mémoires sur les mœurs des Sphex, des Ammophiles et des Bembex, qui sont des Hyménoptères fouisseurs

comme les Cerceris, et enfin un dernier travail sur les Chalicodomes, Hyménoptères voisins des Abeilles, qui maçonnent leurs nids avec de la terre mélangée de salive et y déposent du pollen et du miel pour la nourriture de leurs larves. Dans ce premier volume, plus particulièrement au sujet de ses observations sur les Sphex, l'auteur développe ses idées sur les instincts des animaux.

Les neuf autres volumes contenant les *Souvenirs entomologiques* furent publiés beaucoup plus rapidement, Fabre ayant pu enfin, pendant les trente dernières années de sa vie, se consacrer exclusivement aux recherches qu'il aimait avec passion. Ils se succédèrent à des intervalles d'environ trois ans et renferment les résultats d'observations faites sur de nombreux Insectes : Hyménoptères, Coléoptères, Diptères, Orthoptères, Lépidoptères, etc., et sur quelques Arachnides (Aranéïdes et Scorpionides) dont les mœurs ne le cèdent, en intérêt, à celles d'aucun Insecte. Énumérer les principaux faits éthologiques relatés dans ces neuf volumes n'est pas possible ici. Qu'il me suffise de dire que toutes les observations auxquelles ils se rapportent ont été poursuivies suivant la même méthode et dans le même esprit que celles concernant le Cerceris ou les autres Insectes qui font l'objet du 1er volume.

Le dernier mémoire éthologique publié par Fabre parut en 1913, dans les *Annales politiques et littéraires*, et concerne les mœurs du « Ver luisant ». Il n'est pas contenu dans le dernier volume des *Souvenirs*, car il est postérieur à sa publication. L'auteur, alors âgé de quatre-vingt-dix ans, y montre que le Ver luisant, avant de se repaître des Escargots dont il se nourrit, les « anesthésie » complètement en les piquant avec ses mandibules et en déversant dans la blessure quelque gouttelette de salive venimeuse. Au sujet de l'*Helix variabilis* qui fréquemment sert de proie à l'Insecte, Fabre écrit que le Mollusque, « l'été, au bord des chemins, s'assemble en grappes sur les chaumes de fortes graminées et autres longues tiges sèches, et là, *profondément médite*, immobile, tant que durent les torridités estivales ». Parlant de l'anesthésie, il s'exprime en ces termes : « La science humaine n'a pas en réalité inventé cet art, l'une des merveilles de la chirurgie actuelle. Bien avant, dans le recul des

siècles[illegible]
naissai[illegible]
nôtre; [illegible]
région[illegible]
la fem[illegible]
noces [illegible] dire allume ses deux splendides ceintures ». Et plus loin : « En cette période de la prochaine pariade, l'Insecte est dans toute la fougue de sa splendeur, et il lui faut des motifs bien graves pour éteindre en plein ses fanaux. » Ce sont bien là les mêmes pensées qui, déjà, en 1855, guidaient la plume de l'auteur quand il écrivait son mémoire sur les Cerceris.

*
* *

Quels sont au juste les traits essentiels de l'œuvre scientifique de Fabre? Quelle est la valeur réelle de celle-ci? Quelles critiques peut-on élever à son sujet? Telles sont les questions auxquelles il convient maintenant de chercher une réponse.

a) **Fabre emploie toujours à tort, pour décrire les actes des animaux dont il s'occupe, les termes mêmes dont il se servirait pour décrire des actions humaines.** — Il suffit de lire quelques lignes des *Souvenirs entomologiques* pour constater que leur auteur semble avoir sous les yeux, lorsqu'il observe les animaux et décrit leurs mœurs, non pas des Insectes, des Arachnides, des Mollusques ou des Oiseaux, mais des êtres humains. Les extraits du Mémoire sur le Cerceris et du travail sur le Ver à soie qui ont été cités plus haut mettent déjà ce point hors de doute en ce qui concerne les Insectes et les Mollusques. Voici, d'autre part, en quels termes Fabre parle des Oiseaux à propos de la Mésange penduline dont il compare le nid à celui d'une Araignée, l'Epeire fasciée (8e volume des *Souvenirs entomologiques*) : « De son côté la Penduline est mère plus dévouée. Des semaines durant, accroupie au fond de sa bourse, elle *presse sur son cœur* les œufs, petits cailloux blancs où sa chaleur doit éveiller la vie. L'Epeire ne connaît pas ces tendresses. Sans plus le regarder elle abandonne son nid aux chances de la bonne et de la mauvaise fortune. » Relativement aux femelles de Scor-

pions qui saisissent et dévorent de jeunes individus de leur propre espèce, il écrit (9e volume des *Souvenirs*) : « Volontiers je mettrais ces massacres sur le compte des envies bizarres que la gestation provoque en bien des cas. La prochaine maternité est soupçonneuse, intolérante; pour elle, tout est l'ennemi, dont on se délivre en le mangeant, lorsque les forces le permettent. Et, en effet, la famille née et rapidement émancipée, vers le milieu du mois d'août, la paix règne, profonde, dans la ménagerie. Ma surveillance ne peut surprendre un seul cas de ces accès de cannibalisme si fréquents auparavant. »

Tous les Biologistes sont aujourd'hui d'accord pour admettre que l'usage du *langage anthropomorphique* doit être banni le plus possible à propos de la description des mœurs des animaux. Ceux-ci ne pouvant être considérés *a priori* ni en réalité comme doués exactement des mêmes Facultés que l'Homme et comme pouvant éprouver les mêmes sentiments que lui, leurs actions ne peuvent être relatées en termes qui impliqueraient au contraire l'existence, chez eux, de ces mêmes Facultés et de ces mêmes sentiments. Or, sans contredit, Fabre est, de tous les Biologistes, celui qui a le plus abusé du *langage anthropomorphique*, et il est piquant de constater que c'est ce grave défaut qui a surtout contribué à assurer une grande notoriété à ses ouvrages. Il est juste de dire, qu'en dépit de son langage, Fabre lui-même se défend de vouloir admettre l'identité entre les Facultés de l'Homme et celles des animaux. Dans un chapitre intitulé *Les hautes théories* (1er volume des *Souvenirs entomologiques*), où il critique une observation que Darwin avait faite sur les mœurs des Sphex, et qui portait le savant anglais à croire que cet Insecte était capable de « raisonner », il écrit les lignes suivantes : « Rabaisser l'Homme, exalter la bête pour établir un point de contact, puis un point de fusion, telle a été, telle est encore la marche générale, dans les *hautes théories* en vogue de nos jours. Ah! combien, dans ces *sublimes théories*, engouement maladif de l'époque, ne trouve-t-on pas, magistralement affirmées, de preuves qui, soumises aux lumières expérimentales, finiraient dérisoirement comme le Sphex du docte Erasme Darwin. » Cette remarque de Fabre ne laisse pas que d'être déconcertante, étant donné le langage que lui-même emploie lorsqu'il parle des animaux.

b) **Les conclusions auxquelles il s'arrête sont parfois basées sur des observations insuffisantes.** — A de nombreuses reprises, dans ses *Souvenirs entomologiques*, Fabre fait remarquer que l'occasion d'éclaircir certaines questions relatives aux mœurs des Insectes se présente parfois très rarement et dépend en quelque sorte du hasard. Il lui est arrivé ainsi d'observer une ou deux fois seulement certains faits qu'il considère comme très importants, et cependant il base, sur ces observations insuffisantes, des conclusions qu'il considère comme justifiées. Il a vu ainsi une seule fois l'Ammophile hérissée piquer avec son aiguillon successivement tous les anneaux du corps de la chenille destinée à nourrir sa larve et il pense que chaque ganglion de la chaîne nerveuse est adroitement piqué de manière que la chenille soit paralysée et non tuée, ce qui assure à la larve une nourriture incorruptible dont elle ne pourrait se passer. De même, suivant lui, l'Ammophile soyeuse qui ne capture que des chenilles de petite taille se contente de les piquer une seule fois dans le 5e ou le 6e anneau du corps. L'anneau piqué est ainsi rendu insensible. L'œuf de l'Hyménoptère est déposé à sa surface, de sorte que la larve d'Ammophile, dès sa naissance, peut entamer le corps de sa proie, sans provoquer aucun mouvement de sa part. Or les recherches d'autres auteurs ont prouvé que les faits décrits par Fabre et les conclusions qu'il en avait tirées ne peuvent être regardés comme bien établis. Étienne Maigre vit en effet une Ammophile des sables piquer de nouveau une chenille déjà paralysée précédemment, qui avait été déposée par l'Hyménoptère à l'entrée de son terrier et que l'on avait déplacée. Dans un 2e cas, l'Ammophile piqua une chenille deux fois dans la région *thoracique*. Dans un 3e cas, la chenille fut piquée 8 fois le long de la face ventrale du corps, ce qui correspond cette fois à l'observation de Fabre. Le même auteur vit par contre encore qu'une larve d'Ammophile des sables mit 11 jours pour dévorer sa proie et que celle-ci, morte le 5e jour après sa capture, avait commencé à se putréfier dès le 6e jour.

Des faits analogues furent observés par G. et E. Peckham chez *Ammophila urnaria*. Et pour ces auteurs comme pour E. Maigre, les larves d'Ammophiles pourraient vivre de proies mortes. Les Hyménoptères paralysent donc leurs victimes non

pas tant pour assurer à leurs larves une nourriture fraîche que parce que cette pratique a pour effet de leur rendre possible le transport des proies.

Dans d'autres cas encore les observations de Fabre l'ont conduit à des généralisations trop hâtives que n'ont pu admettre les auteurs qui ont cherché à les vérifier. C'est ainsi que d'après lui les Bembex se distinguent des Cerceris, des Ammophiles et des Sphex en ce qu'ils ne paralysent pas les proies destinées à leurs larves, mais les tuent toujours préalablement. Et, à cause de ce fait, les Bembex apporteraient à leur progéniture, pendant toute la durée de sa croissance, des proies sans cesse renouvelées et nouvellement tuées. Or, en étudiant les mœurs des Bembex, plusieurs auteurs (Bouvier, G. et E. Packman, entre autres) ont constaté que, comme les autres Fouisseurs, les Bembex paralysent leurs proies mais que celles-ci meurent plus ou moins rapidement après la piqûre. Il n'y a donc pas de différence fondamentale entre les mœurs des divers Hyménoptères fouisseurs.

c) **De ses observations sur les mœurs des Insectes, Fabre conclut que l'instinct est une « Inspiration inconsciente qui permet aux animaux d'agir avec infaillibilité, un art transcendant, mais toujours de la même manière ».** — Dans ses *Souvenirs entomologiques*, Fabre fut conduit, à différentes reprises, à exposer ses idées sur l'instinct des animaux. Chez le Sphex (1er volume) l'instinct est une « inspiration inconsciente grâce à laquelle cet Insecte agit avec infaillibilité, avec un art transcendant. Reconnaissons-le, c'est effrayant de science. Ici l'Homme, le savant même hésiterait, se perdrait en essais stériles et peut-être renoncerait à réussir. Qu'il vienne prendre leçon auprès du Sphex. Lui, sans l'avoir jamais appris, sans l'avoir jamais vu pratiquer à d'autres, connaît à fond son métier d'opérateur. Il sait les mystères les plus délicats de la physiologie des nerfs, ou plutôt *se comporte comme s'il les savait.* » Fabre admet aussi que « pour l'instinct rien n'est difficile, tant que l'acte ne sort pas de l'immuable cycle dévolu à l'animal, tandis que pour l'instinct aussi rien n'est facile *si l'acte doit s'écarter des voies habituellement suivies.* L'Insecte qui nous émerveille, qui nous épouvante de sa haute lucidité, un instant après,

[illegible]

constate que quand il enlève l'Ephippi[illegible] terrier par le Sphex, celui-ci n'en bouche pas moins [illegible] soin comme si la proie était restée en place. Et il [illegible] « Le Sphex devait savoir que le terrier ne contenait plu[illegible] puisqu'il venait d'y pénétrer, d'y faire même une [illegible] prolongée; et pourtant, après cette visite du domicile [illegible] remet à clore la cellule avec le même soin que si rien [illegible] dinaire ne s'était passé. »

L'idée de Fabre sur la nature et l'origine de cet instinct qui sait tout ou qui ignore tout selon qu'il s'exerce dans des conditions normales ou dans des conditions exceptionnelles [illegible] remarquablement exprimée au sujet de l'Ammophile [illegible]

nourrit ses larves avec des chenilles de grande taille, et, pour paralyser celles-ci, pique successivement tous les ganglions de la chaîne nerveuse ventrale. « L'Hyménoptère agit avec une précision que jalouserait la science; il sait ce que l'Homme presque toujours ignore; il connaît l'appareil nerveux complexe de sa victime, et pour les ganglions répétés de sa chenille réserve ses coups de poignard répétés. Je dis : il sait et connaît; je devrais dire : il se comporte comme s'il savait et connaissait. *Son acte est tout d'inspiration.* L'animal, sans se rendre nullement compte, obéit à l'instinct qui le pousse. Mais cette inspiration sublime d'où vient-elle? Les théories de l'atavisme, de la sélection, du combat pour l'existence, sont-elles en mesure de l'interpréter raisonnablement? Pour moi et mon ami, ce fut et c'est resté une des plus éloquentes révélations de l'ineffable logique qui régente le monde et guide l'inconscient par les lois de son inspiration. Remués à fond par cet éclair de vérité, nous sentions l'un et l'autre rouler sous la paupière une larme d'indéfinissable émotion. »

d) **Les actes instinctifs ne sont pas aussi parfaits que le croit Fabre.** — On doit se demander, en premier lieu, si réellement les actes dits « instinctifs » qu'exécutent les animaux sont aussi extraordinairement parfaits que le croit Fabre. Et on est conduit à répondre non. En voici quelques preuves. Quand l'Ammophile des sables et l'Ammophile argentée viennent retrouver, le lendemain, le terrier qu'elles ont creusé la veille, elles y arrivent parfois directement, sans aucune difficulté apparente. Mais parfois aussi, dit Fabre lui-même, il y a de longues hésitations et des recherches multipliées. En traçant la ligne suivie par l'Hyménoptère, il vit qu'elle était « des plus embrouillées, avec courbures et angles brusques, branches rentrantes et branches rayonnantes, nœuds, lacets, intersections répétées, enfin un vrai labyrinthe dont la complication traduisait au regard les perplexités de l'Insecte égaré ». Et lorsque son terrier est enfin découvert, l'Ammophile a souvent encore des difficultés pour retrouver la proie qu'elle avait déposée dans le voisinage.

De même, malgré ce qu'en croit Fabre, l' « instinct » en vertu duquel les Chalicodomes peuvent retrouver leur nid n'est pas non plus extraordinairement perfectionné. Un certain nombre

de ces Hyménoptères ayant été portés à plusieurs kilomètres de leur nid, plusieurs purent revenir d'eux-mêmes à leur point de départ. Une telle aptitude est du reste fort répandue chez les Insectes, surtout les Hyménoptères. Or Fabre vit lui-même que beaucoup de Chalicodomes sur lesquels il opérait ne revenaient pas au nid. Et M. Bouvier, professeur au Muséum d'Histoire naturelle de Paris, a fait remarquer que plus les Hyménoptères sont emportés loin de leur nid, moins ils sont capables de le retrouver. « En condensant, dit-il, les expériences de M. Fabre sur les Chalicodomes ou Abeilles maçonnes, je trouve que le nombre des Insectes qui reviennent au nid diminue presque mathématiquement à mesure qu'augmente la distance [1]. »

Des preuves analogues de l'imperfection de l'instinct s'observent chez tous les animaux, même chez les plus élevés en organisation.

c) **Les « instincts » des animaux ne sont pas aussi fixes que le pense Fabre, mais au contraire ils sont variables.** — Fabre lui-même eut l'occasion de constater, à plusieurs reprises, que les instincts des animaux dont il s'occupait ne sont pas aussi immuables qu'il le croyait. Mais, partisan convaincu de la théorie de la fixité des espèces et adversaire déclaré de l'idée transformiste, il reconnaît alors qu'il ne comprend pas la raison des exceptions qu'il observe. Ainsi il vit un jour qu'un Sphex à ailes jaunes traînait vers son terrier non pas un Grillon, qui est sa proie habituelle, mais un Criquet. Et dans le terrier de ce Sphex il trouva, à sa profonde surprise, deux autres Criquets. Il s'écrie alors : « A peine puis-je en croire le témoignage de mes yeux; pour quels motifs ce changement étrange? Un autre, plus heureux que moi, dégagera du problème cette nouvelle inconnue. » De même Fabre constata que le *Cerceris tuberculatus*, qui habituellement ne capture que le *Cleonus ophthalmicus*, peut s'adresser parfois au *Cleonus alternans* ou même à *Bothynoderes albidus*, c'est-à-dire non seulement à des Insectes d'espèces différentes, mais encore de genres différents. Il constata aussi que si certains Hyménoptères capturent toujours (ou presque toujours) des proies de même espèce, certains autres s'adressent

1. E.-L. Bouvier, Les habitudes des Bembex. (*Année psychologique*, année 1900.)

à des proies d'espèces très variées. Ainsi il vit que l'Ammophile soyeuse chasse indifféremment toutes les espèces de chenilles arpenteuses et même, si celles-ci font défaut, d'autres espèces, pourvu qu'elles soient de petite taille. Une même espèce d'Hyménoptère peut donc souvent capturer des proies différentes suivant les circonstances. Un auteur qui a étudié les mœurs des Hyménoptères d'Algérie, Ch. Ferton, a constaté que ces insectes ont des mœurs différant, quoique très peu en général, de celles des mêmes espèces vivant en France. Mais ceci est conforme à une loi fréquemment vérifiée d'après laquelle les mœurs des espèces très spécialisées, telles que les Hyménoptères, sont sujettes à des variations très limitées.

Chez les Arachnides, y compris les espèces étudiées par Fabre, on peut constater également de très importantes variations dans les mœurs d'une même espèce. Ainsi, l'Araignée labyrinthe, d'après Fabre, quitterait le domicile jusque-là habité, lorsque approche le moment de la ponte. Or il est facile de constater que beaucoup d'individus de cette espèce construisent leur cocon dans leur habitat ordinaire. A propos de la construction du nid de cette Araignée, Fabre écrit : « Dans ses constructions l'Insecte a ses règles architecturales, règles non moins immuables que les caractères anatomiques. Chaque groupe bâtit d'après les mêmes principes, où s'observent les lois d'une esthétique naïve ; mais, bien des fois, des circonstances dont le constructeur n'est pas maître, l'espace disponible, l'irrégularité des lieux, la nature des matériaux et autres causes fortuites, viennent détourner l'ouvrier de ses plans et troubler l'édifice. Alors la virtuelle régularité se traduit en réalité confuse, l'ordre dégénère en désordre. » Et plus loin, après avoir constaté que l'Araignée tantôt incorpore, tantôt n'incorpore pas des grains de sable dans l'enveloppe de son cocon : « Verrons-nous dans ce fait la preuve d'un Instinct modifiable, soit en voie de décadence et négligeant par degrés ce qui fut la sauvegarde des ancêtres, soit en voie de progrès et s'acheminant, avec des hésitations, vers l'art de la maçonnerie ? Il n'est permis de conclure ni dans un sens ni dans l'autre. L'Araignée labyrinthe vient simplement de nous apprendre que l'instinct a des ressources mises en pratique ou gardées latentes d'après les conditions du moment. »

En réalité l'instinct de l'Araignée labyrinthe, sur le point visé par Fabre, est sujet à de très grandes variations; l'animal peut incorporer dans la paroi de son cocon, des brins de paille, des particules terreuses, du marc de café, toutes sortes de menus objets placés à sa portée. Ajoutons encore que des exemples de variation dans les actes instinctifs sont connus chez de nombreuses espèces animales, même les plus élevées en organisation.

f) **Fabre n'est pas parvenu, dans ses recherches sur les mœurs des animaux, à une compréhension suffisamment rationnelle des actes qu'accomplissent ceux-ci.** — Dans ses études sur les mœurs des Insectes et des Arachnides, Fabre poursuivit un double but : celui de décrire avec détail les actions que ces animaux accomplissent dans certaines circonstances, et celui de les expliquer. Il vient d'être démontré, qu'en ce qui concerne les faits eux-mêmes, les résultats obtenus par lui sont sujets à de sérieuses critiques. Quant à l'explication qu'il en donne, elle n'est en rien satisfaisante. Il est impossible en effet de comprendre en quoi consiste l' « inspiration inconsciente » à laquelle obéiraient les êtres examinés par l'auteur. Et il y a lieu, à ce sujet, de se demander si réellement l'éthologiste peut croire que les faits relatifs aux mœurs des animaux sont susceptibles de recevoir une explication rationnelle. A cette question, les considérations suivantes montrent qu'il est possible de répondre affirmativement.

Il est visible *a priori* que l'étude approfondie des divers actes exécutés par les êtres dont s'est occupé Fabre présente de grandes difficultés. Les Insectes et les Arachnides ne sont pas d'une organisation simple, bien qu'ils se placent, à beaucoup de points de vue, très au-dessous des Vertébrés et à plus forte raison de l'Homme. Ils ont un système nerveux, des organes des sens et un appareil locomoteur déjà fort perfectionnés, surtout si on les compare à ceux des Invertébrés inférieurs tels que les Éponges ou les Cœlentérés. Ils sont, par suite, très sensibles aux excitations tactiles, auditives, lumineuses et même olfactives et gustatives qui peuvent se produire chez eux. Ils peuvent réagir rapidement et vivement à ces excitations et exécuter alors souvent des mouvements en apparence déjà compliqués, mais que le physiologiste parvient à expliquer parfois facile-

ment, et que l'on peut regarder comme relativement simples puisqu'ils ne sont que les réponses de l'organisme aux excitations produites sur lui par des agents extérieurs. Mais dans d'autres circonstances, en particulier quand les Insectes et les Arachnides recherchent les aliments dont ils se nourrissent, se déplacent pour se soustraire à de mauvaises conditions de milieu, se défendent contre leurs ennemis, assurent leur reproduction et le sort de leur progéniture, ils agissent généralement de manière beaucoup plus complexe. Leurs actes ne semblent plus pouvoir être alors considérés comme occasionnés uniquement par des excitations d'origine externe et c'est à leur sujet surtout que les biologistes et les philosophes ont pu supposer qu'il existait chez les Insectes (comme chez les animaux en général) soit des « Facultés psychiques » plus ou moins développées, soit des « Instincts » plus ou moins remarquables. L'explication des actes les plus complexes devenait alors aussi facile en apparence qu'illusoire en réalité. Mais l'éthologiste qui veut se maintenir sur le terrain purement scientifique doit étudier les actes des animaux autant que possible sans invoquer, pour les comprendre, l'existence de « Facultés psychiques » particulières ou d' « Instincts » spéciaux. On a vu que Fabre, s'il s'est avec raison abstenu de faire intervenir l' « Intelligence » des Insectes, les a, par contre, dotés d'instincts merveilleux.

En premier lieu, lorsqu'on aborde l'étude des mœurs des Insectes, des Arachnides et en général des Invertébrés, on doit tenir compte des faits que révèle l'examen des formes inférieures, en particulier des Protozoaires, des Spongiaires et des Cœlentérés. Ces faits, beaucoup plus élémentaires que ceux mis en évidence par les recherches qui concernent les animaux supérieurs ou l'Homme, indiquent clairement la méthode que doit suivre l'éthologiste. Chez les Protozoaires, les mouvements sont souvent déjà en apparence complexes; mais comme il n'y a ici aucun système nerveux et que le système musculaire quand il existe consiste en quelques fibrilles de protoplasma différencié, ces mouvements sont faciles à étudier, et on voit qu'ils résultent essentiellement de l'action directement exercée sur l'animal par des *excitants externes* tels que des substances chimiques, la lumière, la température et d'autres encore. Déjà,

pourtant, certains mouvements paraissent dépendre de *causes internes* plus difficiles à connaître. De plus la nature intime des effets que produisent les excitants externes eux-mêmes, quand ils agissent sur les Protozoaires, est encore mal établie. Il est donc certain qu'actuellement une explication rationnelle et complète de tous les mouvements qui peuvent se produire chez les animaux les plus simples n'est pas encore possible. Mais, et ceci a une importance essentielle, il est relativement facile de poursuivre les recherches concernant cette explication, sans quitter le terrain purement scientifique.

Chez les Spongiaires, les cellules nerveuses et les cellules musculaires apparaissent. Ici les animaux adultes vivant fixés sur des rochers ou d'autres objets, il n'y a pas de mouvements d'ensemble, mais seulement des mouvements limités à certaines parties du corps. Ces mouvements sont relativement très simples et on les explique en partie très facilement : certaines cellules nerveuses (cellules sensitives) sont impressionnées par les agents extérieurs et transmettent l'excitation qu'elles reçoivent aux cellules musculaires, soit parfois peut-être directement, soit par l'intermédiaire de cellules nerveuses groupées en ébauches de ganglions. Il se produit ici de *simples mouvements réflexes* et, bien que ces mouvements soient utiles à l'Éponge en régularisant par exemple le courant d'eau qui la parcourt et lui apporte l'oxygène et les aliments dont elle a besoin, aucun naturaliste ne penserait à admettre, chez l'Éponge, aucune Faculté psychique ni aucune inspiration spéciale. Remarquons toutefois qu'actuellement la science biologique ne peut dire au juste, pas plus qu'à propos des Protozoaires, en quoi consiste l'excitation produite sur les cellules sensitives, ou la transmission de cette excitation à une autre cellule nerveuse ou à une cellule musculaire. Mais ce sont là encore des questions qu'il est possible d'étudier plus complètement.

Chez les Cœlentérés, les cellules nerveuses et les cellules musculaires deviennent plus nombreuses et s'agglomèrent pour former des rudiments d'organes plus différenciés. Certains mouvements sont encore fort simples surtout chez les espèces fixées, mais certains autres deviennent plus complexes chez les espèces à vie libre (Méduses). Ces mouvements s'expliquent encore en

partie facilement en invoquant uniquement des phénomènes semblables à ceux qui se produisent à propos des réflexes simples que l'on observe chez les Éponges.

Chez les Invertébrés plus élevés en organisation, le système musculaire, le système nerveux, les organes des sens et les organes locomoteurs se perfectionnent de plus en plus et les actes que l'on observe deviennent de plus en plus variés et complexes. Les excitations qui se produisent sur les cellules sensitives des organes des sens et dues à l'action d'agents externes (lumière, son, température, etc.) sont transmises au système nerveux et de là aux muscles et aux glandes de l'organisme. Celui-ci peut réagir finalement de manière parfois fort compliquée. De plus, des excitations d'origine interne, jusqu'ici encore très peu connues, dépendant de l'état physiologique des divers organes du corps, peuvent engendrer des phénomènes analogues.

Il importe de remarquer que tous les phénomènes dont il vient d'être question sont d'ordre physiologique et peuvent s'étudier scientifiquement. Et ce fait à lui seul justifie la réserve dans laquelle l'éthologiste doit se tenir vis-à-vis d'explications basées sur l'existence de prétendues « Facultés psychiques » ou de prétendus « Instincts », c'est-à-dire qui sont d'ordre psychologique.

On peut se demander pourtant si de simples excitants matériels, soit d'origine externe, soit d'origine interne, peuvent réellement déclancher des séries de mouvements aussi compliquées que celles qu'on observe chez un Hyménoptère fouisseur qui approvisionne sa progéniture de proies déterminées, qui pique celles-ci dans la région des ganglions nerveux, qui les enfouit dans un terrier creusé spécialement dans le sol, etc., ou d'une Araignée qui donne à ses petits des soins remarquables. A cette question on peut faire une réponse satisfaisante. Les séries d'actes dont il s'agit sont absolument nécessaires à la vie de l'espèce. Celle-ci disparaîtrait immédiatement si elle ne pouvait prendre les aliments qui lui sont nécessaires et assurer sa reproduction et le sort de sa progéniture. *Pour une forme animale donnée, les nécessités dont il s'agit sont toujours solutionnées par des moyens déterminés.* Et l'on comprend bien que les animaux dépourvus d'intelligence (tous ou presque tous les Inver-

tébrés sont dans ce cas) s'en tiennent complètement à ces procédés qui leur sont imposés rigoureusement par leur organisation. Il s'agit ici en réalité de phénomènes d'adaptation, lesquels peuvent être invoqués aussi bien pour expliquer les mœurs des espèces que pour expliquer leur organisation.

Actuellement les données de la physiologie (surtout de celle du système nerveux) sont donc insuffisantes pour permettre une explication rigoureuse *non seulement des actes des animaux supérieurs, mais même des simples mouvements qui se produisent chez les Protozoaires ou les Eponges.* Mais elles permettent de donner déjà en partie cette explication et d'entrevoir la possibilité de la donner un jour en entier. Chez les Insectes et les Arachnides, en particulier, les impressions tactiles, visuelles, auditives et autres impressions sensitives jouent un rôle important dans le choix de la proie, de la direction suivie par les animaux lors de leur déplacement et dans diverses autres circonstances. Mais les mœurs dépendent aussi de l'ensemble des organes et de la perfection du système nerveux à l'intérieur duquel des phénomènes à peu près totalement inconnus se produisent. Leur étude approfondie est avant tout une étude d'ordre physiologique. A mesure que les données physiologiques se compléteront, la nécessité d'invoquer des causes d'ordre psychologique se fera moins sentir. En ce qui concerne non seulement les animaux, mais l'Homme lui-même dans une certaine mesure, la physiologie et la psychologie sont deux sciences dont les domaines varient en sens inverse; à mesure que celui de la première s'étend, celui de la seconde diminue [1].

*
* *

A la fin du dernier volume de ses *Souvenirs entomologiques*, dans le chapitre intitulé *Souvenirs d'Enfance*, Fabre, dans un moment de mélancolie, écrivit ce qui suit : « A la nuit tom-

1. Le mot « instinct » est aujourd'hui abandonné par beaucoup de biologistes. Il est conservé par d'autres surtout parce qu'il est passé dans le langage courant, et alors il est considéré comme équivalant aux mots « habitude », « aptitude », « adaptation », « mœurs ». Par lui-même il ne donne aucune explication des phénomènes qu'il sert à désigner et qui peuvent être, suivant les cas, très différents les uns des autres.

bante, le bûcheron se hâte de lier ses derniers fagots. De même, au déclin de mes jours, humble bûcheron dans la forêt du savoir, j'ai souci de mettre en ordre ma falourde. Que restera-t-il de mes recherches sur les Instincts? Apparemment peu de chose; tout au plus quelques fenêtres ouvertes sur un monde non encore exploré avec toute l'attention qu'il mérite. » Il est certes permis dès maintenant de rendre au travailleur acharné que fut l'entomologiste de Sérignan, la justice qui lui est due et d'affirmer que son œuvre n'aura pas été vaine. Sans aucun doute les matériaux scientifiques qu'il a rassemblés ne pourront être souvent utilisés tels quels par les biologistes et les philosophes désireux de trouver la solution de quelques-uns des grands problèmes qui intéressent l'humanité, mais ces matériaux, même après qu'ils auront été soumis à une vérification minutieuse et débarrassés de l'auréole merveilleuse dont Fabre les a entourés, n'en laisseront pas moins apparaître de nombreuses parts de vérité qui ne seront pas perdues.

A. Lécaillon,
Professeur à la Faculté des Sciences
de l'Université de Toulouse.

Questions et Discussions.

Quelques réponses.

I

L'Enseignement du latin dans les Écoles normales.

Il paraît bien difficile d'attribuer à l'enseignement de l'anglais dans les écoles normales une réelle valeur pédagogique : en trois ans, nos élèves-maîtres, préoccupés de leur succès à l'examen du brevet supérieur et de leur formation professionnelle, ne peuvent acquérir une connaissance pratique de la langue (et de quel profit, d'ailleurs, serait pour eux ou pour leurs élèves une telle connaissance ?) Encore moins ont-ils le loisir d'étudier les œuvres des grands écrivains et d'en retirer un bénéfice quelconque pour leur culture générale. Tout au plus, ceux qui par la suite prépareront certains examens s'en trouveront-ils en meilleure posture de candidats : maigres résultats pour un gros effort !

Mieux vaudrait étendre et consolider leur connaissance de la langue et de la littérature nationales. Nul doute qu'à cet égard le latin soit plus utile que l'anglais. La syntaxe de la langue anglaise est tellement simple que son étude n'ajoute à peu près rien à l'intelligence des délicatesses ou des subtilités de la syntaxe française; au contraire, la comparaison des syntaxes latine et française permet de mieux comprendre certaines nuances qui échappent parfois à nos élèves-maîtres.

De même, au point de vue de la forme, j'en ai rencontré qui éprouvaient quelques difficultés à distinguer la forme active dans *je suis venu* de la forme passive dans *je suis récompensé;* la nécessité de regarder de près la nature des verbes à traduire

d'une langue dans l'autre entraînera une connaissance plus précise des voix, des modes et des temps.

Sans doute la connaissance précise de l'anglais amènerait dans certains cas, et dans celui-là même, un résultat analogue ; mais chacun sait que l'anglais étant une langue vivante s'enseigne par la méthode directe, sans étude très attentive de la grammaire, tandis que, le latin étant une langue morte, tout l'effort de l'étude porte sur la comparaison des formes grammaticales en latin et en français. On apprend l'anglais pour le parler et pour le lire ; en réalité les normaliens arrivent rarement à le parler et ne le lisent guère. On apprend le latin pour apprendre le français : les normaliens s'en rendront compte immédiatement et feront des progrès en français parce qu'ils seront obligés de pénétrer plus avant dans l'étude de notre langue pour comprendre les particularités de la syntaxe et aussi de la morphologie latines.

Parviendront-ils à lire les auteurs et à acquérir une sorte de culture « secondaire » ? La chose, quoique improbable, n'est pas impossible, et je ne serais pas étonné que quelques-uns d'entre eux finissent par mieux comprendre et sentir les beautés de la prose latine que tel ou tel de nos bacheliers. Je pense qu'ils seront plus tentés de se perfectionner en latin qu'en anglais, précisément parce qu'ils trouveront dans le latin un instrument de culture littéraire mieux adapté que l'anglais au génie français. Nouveau gain pour nos maîtres.

Oui ; mais alors plus d'un s'efforcera de prendre ses grades de bachelier, voire même de licencié, et par suite d'émigrer dans l'enseignement secondaire ? Je n'en disconviens pas ; j'avoue même que j'en serais enchanté : 1° parce que la cloison étanche entre les deux enseignements disparaîtrait enfin, pour le plus grand bien de l'Université tout entière ; 2° parce que le recrutement de l'enseignement primaire deviendrait moins malaisé, lorsque les candidats sauraient que l'École normale a mené tel ou tel instituteur ailleurs que dans un village perdu avec un traitement minime.

Je ne verrais aucun inconvénient à ce que le régime des Écoles normales d'instituteurs fût appliqué aux Écoles normales d'institutrices, dussent les gens d'esprit en faire des gorges chaudes.

André Fontaine.

II

Le latin dans l'enseignement primaire.

Supposons qu'un arrêté ministériel décide que, désormais, à l'examen du Brevet supérieur, au concours d'admission à l'École de Saint-Cloud et au professorat des Écoles Normales (lettres), les candidats auront le droit de présenter le latin, à l'épreuve de langue étrangère, comme ils peuvent, depuis plus de vingt-cinq ans, choisir entre l'allemand, l'anglais, l'italien et l'espagnol.

Ce ne serait pas, semble-t-il, une grosse réforme. Voyons quelles en seraient les conséquences.

Tout d'abord, il est vraisemblable que, dans quelques Écoles Normales, on organiserait un cours de latin pour préparer les élèves, qui le désireraient, à la petite épreuve demandée au Brevet supérieur, épreuve qui consisterait sans doute en une version à l'écrit, une explication de texte à l'oral.

On ne pourrait pas objecter qu'en deux ans ces élèves d'Écoles Normales ne pourraient apprendre assez de latin pour justifier la création d'un tel cours. Trop de jeunes filles ont prouvé le contraire aux examens du Baccalauréat. D'ailleurs, si cette objection était fondée, elle vaudrait tout autant contre l'enseignement des langues vivantes dans les Écoles Normales que contre le cours de latin que nous supposons. Les professeurs de langues vivantes, qui ont préparé ou examiné des candidats au Brevet supérieur, savent que si les résultats sont souvent très honorables, en égard au peu de temps consacré à cette étude, ils n'ont pourtant rien d'assuré et de définitif. Les candidats sont en état d'étendre, s'ils le désirent, leur connaissance de la langue, mais ce qu'ils savent n'est pas encore pour eux un instrument utilisable. Ils ont seulement appris à apprendre. En mettant les choses au pis, il pourrait en être de même du latin.

Mais, d'autre part, il faut remarquer que, dans les Écoles Normales, l'enseignement du latin serait donné en des conditions très différentes de celles des Lycées, et surtout d'une classe de Sixième ou de Cinquième. L'étude du latin n'y pourrait pas être considérée surtout comme une gymnastique de l'esprit, comme une

analyse minutieuse et constante des divers éléments de la phrase et, par conséquent, de la pensée. Les élèves seraient trop vite au-dessus d'une telle besogne, puisqu'ils seraient beaucoup plus âgés que nos élèves de Sixième et que leur formation intellectuelle aurait déjà été assurée par d'autres études et d'autres moyens.

Le latin devrait donc leur être enseigné d'après une méthode différente de celle qui est employée dans les Lycées. La substance et le fond y prendraient plus d'importance que la forme. On se proposerait surtout d'enseigner à lire et à comprendre les auteurs et d'amener l'élève « à en goûter le sens précis et la vie particulière..., à rapporter une riche moisson de cette terre artistique où ont germé sa langue, ses idées morales, ses institutions civiles ou politiques[1] ».

Chose singulière, ce serait donc dans l'enseignement primaire qu'à des élèves déjà formés par d'autres études on enseignerait « le latin pour le latin ». C'est là, soit dit en passant, ce que Bersot, il y a plus d'un demi-siècle, désirait tant pour nos lycées. Dans l'enseignement « du latin pour le latin », il voyait le moyen de renouveler toute la pédagogie de l'enseignement secondaire. Le reste, disait-il, viendrait par surcroît.

Le cours achevé, l'examen passé, qu'en resterait-il ?

---

1. Ch. Maquet, conférence faite en 1906 au Musée pédagogique.

Il nous a paru intéressant de rapprocher de cette citation l'extrait ci-après d'une conférence récente de M. Piffault, directeur de l'École normale de Tulle, chargé du service de l'inspection primaire dans la circonscription d'Ussel (N. D. L. R.) :

« ... Nous sommes des Latins. Par la langue, par la culture, par les mœurs, nous nous rattachons étroitement à la Grèce et à Rome. Notre civilisation est fille de celle qui naquit en Grèce avec Homère, Sophocle, Platon, Aristote, Phidias; qui vint à Rome et dans toute l'Italie se latiniser, et, de là, se répandit dans la plus grande partie de l'Europe. Disons-le : peut-être l'ignorons-nous trop à l'école primaire; peut-être avons-nous tort de ne point entretenir de l'antique Grèce et de Rome ceux de nos enfants qui nous quittent avant le cours complémentaire et l'école primaire supérieure, ainsi que les adultes qui n'ont point oublié le chemin de la classe. Nous devrions davantage, avec eux, faire le tour de la galerie de portraits de la grande famille latine, de ses poètes, de ses artistes, de ses penseurs, de tous ceux qui ont donné au monde « plus de lumière, plus « de beauté, plus de justice ». En d'autres termes, ce génie gréco-latin, qui est un peu le nôtre, peut-être n'en sommes-nous point assez fiers, et nous reste-t-il trop étranger.... »

Il est vraisemblable que quelques élèves manifesteraient, pour leurs études littéraires ainsi complétées, un goût si vif et de telles aptitudes qu'ils seraient encouragés à les poursuivre à la sortie de l'École, et il est à prévoir que certains réussiraient à entrer dans les cadres de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement supérieur.

Il en est ainsi, déjà, des élèves qui ont une véritable vocation scientifique. A condition de conquérir le baccalauréat sciences-langues, ce qui leur est aisé, la licence, l'agrégation, le doctorat leur sont accessibles. Leur carrière est illimitée.

Mais nous n'oublions pas que les Écoles Normales ont été créées pour recruter les maîtres de l'enseignement primaire et que presque tous leurs élèves resteront dans les postes modestes auxquels les prépare l'École.

Que feront-ils du latin qu'ils auront pu apprendre ?

S'ils deviennent professeurs d'Écoles primaires supérieures et si on les a engagés à poursuivre un peu plus cette étude, ils pourront utiliser leur latin de façon singulièrement profitable. Leur enseignement du français bénéficiera sûrement de l'étude qu'ils auront faite. De plus ils pourront peut-être aussi se rendre utiles dans l'enseignement du latin.

Un peu de latin facultatif dans les Écoles primaires supérieures, c'est l'une des conséquences, et non des moindres, qui résulteraient, semble-t-il, de la modeste réforme que nous supposions au début de cet article. Quels élèves suivraient cet humble cours facultatif ? D'abord, comme à l'École Normale, les mieux doués, ceux qui veulent apprendre parce qu'ils apprennent aisément ; puis, les élèves qui appartiennent à des familles aisées et que leurs parents enverraient sans doute ensuite achever, dans les classes latines d'un Lycée, des études commencées à l'École primaire supérieure.

Mais, si l'on peut apprendre un peu de latin dans les Écoles primaires supérieures, il n'y aura donc plus de véritable différence entre ces écoles et les collèges ?

Précisément, et cette conclusion n'est pas faite pour nous arrêter. Au contraire. Il y a aujourd'hui, sur bien des points du territoire, des collèges moribonds, entretenus à grands frais, sans résultats tangibles, et qui continuent d'exister, pour une

seule raison, parce qu'ils sont encore des maisons où l'on peut étudier le latin.

Qu'un cours facultatif de latin soit créé dans les Écoles primaires supérieures et quelques-uns de ces collèges mourront d'eux-mêmes, ou plutôt se transformeront en Écoles primaires supérieures, utiles, vivantes et prospères, qui feront de la majorité de leurs élèves les producteurs dont le pays aura tant besoin, et dans lesquelles les élèves exceptionnellement doués pourront commencer les études indispensables à l'élite.

Ce serait une telle économie de personnel, d'efforts et d'argent et les résultats seraient tellement accrus que l'expérience mérite, semble-t-il, d'être faite.

Enfin, qu'adviendrait-il des autres auditeurs du cours de latin dont nous avons supposé la création dans quelques Écoles Normales? La plupart ne deviendront pas professeurs éminents, ni même professeurs plus modestes. Ils resteront instituteurs de bourgades ou de villages. A quoi leur servira-t-il d'avoir appris un peu de latin ?

Qu'ils puissent retirer, au point de vue de leur culture générale et de leur formation intellectuelle, un vrai profit de cette étude, même si elle n'est pas poussée bien loin, cela ne paraît pas douteux ce profit se bornât-il à une connaissance plus approfondie du français.

A cet égard, l'étude du latin semble supérieure à celle des langues vivantes, car une langue vivante qu'on sait peu ou mal n'est à peu près d'aucun profit, tandis que l'on voit bien mieux à quoi peut servir un peu de latin.

LUCIEN LAVAULT.

III

A propos de la nomenclature grammaticale.

La question posée par la *Revue Pédagogique* de janvier 1916, sur la valeur de la réforme qu'aurait introduite dans l'enseignement de la grammaire l'arrêté du 25 juillet 1910 me paraît comme ledit arrêté, procéder d'excellentes intentions : il suffit d'avoir constaté chez les élèves de nos écoles de tous ordres non

seulement l'ignorance complète de la structure du langage, mais la répugnance visible à s'intéresser aux questions grammaticales pour se rendre compte de la nécessité de rechercher les causes de ce dangereux phénomène et d'y trouver, s'il se peut, un remède efficace.

I. — Quels ont été les effets de l'adoption de la nouvelle nomenclature?

Qu'on veuille bien ne pas me supposer assez outrecuidant pour contester la science des auteurs de cette réforme, ni assez conservateur pour me montrer *a priori* hostile à une tentative quelconque dans le domaine de la pédagogie. Avant la rentrée d'octobre 1910, je m'évertuais à faire sentir la différence de pensée qu'exprime pour un verbe donné le changement de *voix*; dès le 1er octobre, je me tuais à montrer que la *forme* passive n'exprime pas ce qu'exprime la *forme* active, me disant : « Après tout, le mot *forme* n'est en soi ni meilleur ni pire que le mot *voix* ».

Mais voilà : il fallut faire comprendre que *aimerons* est une *forme de la forme active*, tout comme *aimez* ou *auraient aimé*, tandis que *étiez aimés* ou *auront été aimés* sont des *formes de la forme passive*.

Bien mieux : *sont venus* et *sont battus* sont des *formes* analogues au point d'être parfaitement identiques. Cependant il faut enseigner : *sont battus*, *forme passive; sont venus*, *forme active*.

Expliquez au plus intelligent de nos candidats au Certificat d'études primaires, au plus brillant de nos élèves de Sixième pourquoi *j'ai aimé* est un *passé composé*, tandis que *j'eus aimé*, tout aussi *composé*, s'appelle *passé antérieur*. Et s'il vous dit que *est aimé* est un *présent composé*, *sera aimé* un *futur composé*, que lui répondrez-vous? Et comment le persuader que *fut aimé* est un *passé simple?* Cette *forme*, qui est *composée*, devient donc *simple* parce qu'elle est une *forme de la forme passive?*

Depuis que nous sommes tenus d'employer le terme *complément d'objet*, exactement comme quand nous disions *complément direct*, nous avons mille occasions de constater que « *pour trouver le complément*, on *fait la question* qui? *ou* quoi? *après le verbe* ». Et voilà pourquoi nous sommes impuissants à faire sentir ce que c'est que l'attribut du sujet.

Mais laissons ces querelles de mots. Aussi bien, qu'on adopte les termes de l'ancienne nomenclature, ceux que l'arrêté du 25 juillet leur a substitués, ou ceux que pourront proposer les lecteurs de la *Revue Pédagogique*, je crains fort que le mal n'ait pas son origine là où tous, avec une vertu digne d'un meilleur sort, nous nous obstinons à la chercher.

II. — La réforme nécessaire, la seule féconde, consisterait non pas à substituer une terminologie à une autre, mais à appliquer à l'étude de la grammaire l'esprit des « Instructions sur l'enseignement du français ». Pour cela, il suffirait de ne pas enseigner la grammaire « en soi », *ab abstracto*, mais de partir des textes, et, plutôt encore que des textes imprimés, de la langue telle qu'elle est parlée par nos élèves.

Il faut délibérément modifier notre point de vue actuel : la grammaire ne doit plus être, car elle l'a été et le demeure, la science des mots; elle doit devenir l'étude de la marche de la pensée.

Cette affirmation dogmatique soulèvera sans doute une objection apitoyée : la grammaire, telle qu'elle a toujours été enseignée, a fait ses preuves, et nous avons déjà formé, Dieu merci, pas mal d'élèves qui connaissent fort bien leur langue et savent l'écrire et la parler très congrument. Pourquoi bouleverser un enseignement qui a donné d'excellents résultats ?

Faut-il répondre que les bons élèves tirent parti des plus mauvaises méthodes, mais que les médiocres, non moins intéressants pour un maître consciencieux, ont bien le droit aussi qu'on recherche les moyens de développer leur intelligence, et de leur donner autre chose en pâture que l'étude de tableaux synoptiques et le rabâchage de règles de syntaxe dont le sens leur échappe totalement?

Combien d'élèves sentent l'absurdité de cette formule : « le sujet, c'est le nom qui fait l'action » ? Combien n'auront pas fait des mots « Indicatif Présent » une association tellement indissoluble qu'il sera impossible, même au prix des explications les plus patientes, de leur donner ensuite une idée juste de ce que c'est qu'un *mode*, de ce que c'est qu'un *temps* ? Combien vous diront que dans cette phrase : « J'ai traversé la rivière en bateau » ; la préposition *en* unit *rivière* à *bateau* ?

Et quand un élève a pris de telles habitudes, allez essayer de l'en débarrasser! Mais ne pourrait-on montrer tout de suite, même à de très jeunes enfants, comment procède l'esprit humain pour traduire la pensée?

Exigeons de l'élève qu'il **se représente l'action ou l'état** qui sert de centre à toute pensée; obligeons-le à voir tous **les êtres** intéressés dans cette action; demandons-lui en quoi et comment ils y sont intéressés; montrons-lui que, de deux êtres, l'un faisant l'action, l'autre la subissant, le sujet du verbe est celui des deux auquel nous nous intéressons d'abord[1]; faisons-lui voir que l'action peut être limitée à l'être qui la fait ou s'exercer soit directement ou indirectement sur tel ou tel être; habituons-le à voir comment s'exprime l'idée de telle ou telle particularité des êtres ou des actions. Et il s'apercevra que, sans savoir un mot de grammaire, il connaît sa langue, la comprend et sait la manier.

Qu'il soit constamment amené à se représenter la première action venue comme réelle et certaine — ou simplement possible — ou subordonnée à une condition hypothétique, et il saura, sans même que nous lui parlions de *modes*, reconnaître et employer sans erreur le mode Indicatif, le mode Subjonctif, le mode Conditionnel.

Faites-lui remarquer qu'il dit : « J'*ai* fait mal à Paul; tu *as* fait mal à Paul »; — « papa *viendra*; mes parents *viendront* »; mais ne lui dites pas : « La première personne est celle qui parle; la seconde est celle à qui l'on parle; la troisième est celle de qui l'on parle ».

Et pourquoi faire apprendre à un enfant que « le verbe s'accorde en nombre et en personne avec son sujet », au lieu de lui montrer dans la pratique en quoi la forme du verbe se trouve modifiée selon qu'il parle de lui-même, qu'il s'adresse à un camarade où qu'il rapporte une action faite par un être quelconque. Car s'il appliquait la règle théorique qu'on lui fait étudier, il serait tenté, dans les formes *analytiques* des verbes, de faire porter

1. La construction particulière des tournures interrogatives, exclamatives ou relatives pourra être expliquée aux élèves sans qu'aucune confusion s'établisse dans leur esprit.

la règle d'accord non seulement sur la première partie, mais sur la totalité de la forme.

L'essentiel n'est pas qu'il classe les adjectifs en démonstratifs, possessifs, interrogatifs, etc..., ni surtout qu'il retienne par cœur les listes de ces adjectifs. Il faut lui montrer dans quel cas il emploie un adjectif, à quoi sert cet adjectif, quelle particularité de l'être il suggère à l'esprit. Et s'il comprend que **ce** *porte-plume*, **mon** *porte-plume*, **quel** *porte-plume?* expriment des pensées différentes, contentons-nous d'abord de ce résultat.

Quand il aura la notion exacte de ce que représentent les différentes espèces de mots, quand il aura parfaitement compris les rapports qui unissent les différents éléments de la pensée, alors, mais alors seulement, très lentement et avec la plus extrême prudence, nous pourrons nous risquer à faire trouver par les élèves, à faire formuler les règles qu'ils appliquent instinctivement.

Il faut bien l'avouer : les exercices d'analyse surtout « grammaticale », mais aussi « logique », tels qu'ils sont actuellement pratiqués, ont pour premier résultat de brouiller nos élèves avec la grammaire et, ce qui est pis, avec la logique. Combien d'élèves, qui distinguent sans broncher l'article défini, l'article indéfini, l'article partitif, l'article élidé, l'article contracté, savent quelles nuances de sens marquent les trois premiers, ce que c'est qu'une élision et surtout quelle est la valeur de la préposition qui entre dans la contraction de l'article?

Ils sauront que le verbe est tr. ou intr., 1re gr. ou 2e gr. — car l'abréviation est l'essence même de l'analyse —, mais ils ignoreront totalement à quoi rime la recherche du « groupe » et ne songeront pas à se demander quel intérêt leur professeur peut bien avoir à leur faire dire si le verbe est « intransitif » ou « transitif ».

III. — Il faut se borner et conclure. Que demande-t-on au simple soldat à qui on met un fusil entre les mains? D'apprendre à se servir d'abord de son Lebel et de mettre le plus possible de balles dans le but à viser. C'est plus tard, quand il sera admis au peloton des élèves caporaux, qu'on lui enseignera en premier lieu comment fonctionne le mécanisme de son arme

et ensuite quels sont les différent[illegible]
complexes de cette arme[illegible]

Cette méthode est la bonne. [illegible]
la grammaire doit devenir — e[illegible]
insistent formellement sur ce p[illegible]
[illegible] ne doit faire à la mémoire [illegible]

Elle doit éviter scrupuleusement [illegible]
lement, répudier tous les procédés [illegible]
encore trop souvent dans [illegible]
surtout matière à interrogations [illegible] beaucoup plus [illegible]
exercices écrits. Elle doit enfin [illegible] des rapports qui
unissent les différents éléments [illegible]

Et alors il ne sera plus [illegible] d'imposer telle ou
telle nomenclature et de se quereller [illegible] grammairiens sur la
valeur de tel ou tel terme.

[illegible]

Le complément d'objet.

Étudier et critiquer dans son ensemble la nomenclature gram-
maticale, telle que la fixe [illegible] du 25 juillet 1910, serait une
œuvre de longue haleine. On y trouverait beaucoup [illegible] et
presque autant à critiquer. [illegible] saurait en être [illegible]
une matière aussi complexe. Et si l'on y joignait, comme il le
faudrait, la circulaire qui suit et commente l'arrêté, mais qui, de
plus, suggère, pr[illegible]torise [illegible] qu'on n'avait
pas cru opportun [illegible]bligatoires, la tâche se complique-
rait encore.

Qu'on nous per[illegible] comme [illegible] Pédagogique nous
y invite, de bor[illegible] à [illegible] termes nouveaux,
celui de *complém*[illegible] On ne [illegible] mieux choisir pour
découvrir, dans [illegible]ulier, [illegible] de la réforme tentée
plutôt qu'accompli[illegible]

---

1. Cette réponse [illegible], [illegible] paru, dans *Le Volume* [illegible]
26 février 1916, un [illegible] Poi[illegible] le même sujet. J'ai é[illegible]
heureusement surp[illegible] mon [illegible] concorde si exactement
avec celle d'un péd[illegible]dicieux.

Le terme en question, qui tend maintenant à forcer les résistances et à entrer dans l'usage, n'était pas dans l'arrêté; il figure seulement dans la note additionnelle et explicative. Ce n'est pas la première fois, ce n'a pas été la dernière, que les commentaires des programmes ont étendu ces programmes eux-mêmes. Que ce soit d'une bonne pratique, on peut en douter; car enfin, ou ces additions sont justifiées et on aurait dû les insérer dans le texte impératif, ou on les a jugées inutiles, périlleuses peut-être, et il fallait y renoncer sincèrement, sans vouloir reprendre ensuite ce qu'on avait abandonné.

Ne prolongeons pas cette discussion préliminaire et venons-en au fond même de la question. En ce qui concerne le complément d'objet, elle nous paraît présenter deux faces, l'une pédagogique et l'autre grammaticale. Il est de bonne méthode de les considérer successivement.

*
* *

Pour juger de la valeur pédagogique de cette notion et du terme correspondant, demandons-nous d'abord s'ils sont utiles; nous aurons à voir ensuite s'ils sont intelligibles pour la généralité des élèves.

Il apparaît indispensable de savoir faire la différence entre le complément *direct* et le complément *indirect*. L'orthographe, la langue orale même y sont intéressées pour l'accord du participe passé, dont la règle est depuis longtemps fixée et pour longtemps encore. On dit : « la promesse que j'ai *faite* » et « la promesse à laquelle j'ai *souscrit* ». La nomenclature réglementaire a donc eu raison de conserver cette distinction.

Est-il indispensable, est-il simplement utile qu'un écolier sache reconnaître le complément d'objet? En quoi cette connaissance lui servira-t-elle? Elle ne régit aucun accord, ne commande aucune construction; elle est pratiquement sans portée.

Il reste l'intérêt éducatif. Après avoir trouvé le *sujet* de l'action, il est logique d'en rechercher *l'objet* et de ne pas confondre celui-ci avec les *circonstances* de cette action. Cultiver l'intelligence n'est pas seulement l'adapter à des fins pratiques, c'est l'assouplir, c'est l'exercer à l'analyse, au discernement. Et

voilà, semble-t-il, justifiée l'étude du complément d'objet et du complément de circonstance.

On ne peut nier du moins que l'argument ne soit sérieux. Ce n'est pas nous qui proposerons d'exclure de l'école toute théorie grammaticale et qui réclamerons un enseignement purement utilitaire et empirique. Pourtant nous avouons que nous nous demandons souvent : à quoi cela sert-il ? sans croire obéir à une préoccupation mesquine. L'éducation de l'esprit est notre but primordial ; mais elle ne se fait jamais aussi bien que par les notions pratiques, directement utilisables. Savoir, c'est pouvoir faire. L'idée qui n'a pas d'application possible reste souvent superficielle et vague.

Tel est bien le cas de cette idée d'*objet* introduite dans la grammaire. De nombreuses observations nous ont permis de nous rendre compte des difficultés qu'elle présente. Le terme appartient à la langue courante ; on pourrait croire que c'est un avantage ; il s'en manque. Un « *objet* », pour des enfants, pour des jeunes gens qui n'ont pas fait d'études philosophiques, est une chose matérielle et inanimée. « *J'aime ma mère* », « *j'appelle Médor* », « *je cueille une fleur* » : ils admettent difficilement que la *mère*, *Médor*, la *fleur* soient des objets, plus difficilement encore que dans « *je songe au lendemain* », le *lendemain* soit un *objet*. Pourtant nous arriverons peut-être à le leur faire comprendre par la décomposition du mot, par le rapprochement avec *observer*, *obstacle*, *opposer*, etc., d'où se dégage le sens du préfixe *ob*. Tout ce qui se trouve devant vous, hors de vous est objet par rapport à vous, leur dirons-nous, et nous pensons que cette explication les éclairera.

Malheureusement, une autre difficulté surgit. La distinction du subjectif et de l'objectif n'est pas exactement celle du moi et du monde extérieur. La pensée peut se prendre elle-même pour objet. Quand « *j'interroge ma conscience* », quand « *je forme un dessein* », quand « *je conçois une idée* », la *conscience*, le *dessein*, l'*idée* sont les objets de l'acte intellectuel. Que l'écolier arrive par lui-même à y reconnaître des compléments d'objet, il se peut ; mais par quel raisonnement ? C'est parce qu'il y voit des noms qui suivent le verbe, qui sont des compléments directs et que, presque toujours, il l'a observé, le complément direct est com-

plément d'objet. Mais ce procédé par substitution, par fausse équivalence est à contre sens du but qu'on se proposait.

Il est temps de conclure sur ce point : la notion de complément d'objet, dépourvue d'utilité immédiate est trop difficile pour la plupart des élèves. Nous avons assez d'autres moyens et d'autres occasions de les exercer à l'analyse pour que nous renoncions à cette tentative illusoire.

*
* *

Que vaut d'ailleurs au point de vue grammatical la distinction du complément d'objet et du complément de circonstance? Remarquons d'abord qu'elle n'est pas suffisante. L'action peut avoir un agent qui n'est ni sujet ni objet, ni, à plus forte raison, circonstance. C'est le cas dans le verbe passif. Quand on dit : « *l'Amérique a été découverte par Christophe Colomb* », Christophe Colomb est grammaticalement un complément. Complément d'objet, complément de circonstance? Ni l'un ni l'autre, à moins de forcer outrageusement le sens des mots.

Si « *j'ai écrit à mon ami la semaine dernière* », « mon ami » est complément d'objet et « la semaine dernière » complément de circonstance. Mais, je précise : « j'ai écrit *une longue lettre* à mon ami la semaine dernière ». Nul doute n'est possible : l'objet de l'action d'écrire est la *lettre*. Que devient *mon ami*? Certains ouvrages en font un complément « de circonstance d'attribution ». Comment dans la même pensée, la même idée a-t-elle pu tomber du rang d'objet de l'action à celui de circonstance? Singulière déchéance et bien inexplicable! Sans compter qu'il est peu conforme au sens des mots de faire de l'attribution une circonstance, comme un accident, extérieur, à peine contingent à l'action.

— Vous n'y êtes pas, nous répond un autre auteur. La *lettre* est complément d'objet *direct* et *mon ami* complément d'objet *indirect*. — Laissons pour l'instant cette qualification de la forme. C'est le sens seul et le vocable à choisir pour l'exprimer qui nous occupent. Nous ne pouvons admettre que *la lettre* et *mon ami* soient appelés à la fois objet de l'action. Non pas qu'une action ne puisse avoir un objet double, triple, multiple. « *J'aime*

les vers et la prose. » *Les vers* et *la prose* sont à la fois objets de mon amour. Mais il s'agit de deux idées de même ordre et qui soutiennent avec l'action le même rapport. Tout autre est le cas considéré plus haut : l'une des deux idées exprime le produit de l'action, l'autre marque son aboutissement. On voit quelle confusion peut couvrir et peut-être favoriser cette appellation de *complément d'objet.* Vous vouliez par elle faciliter l'analyse de la pensée : nous voilà loin de compte.

Nous n'avons pas fait état des verbes pronominaux réfléchis, qui sont pourtant d'un emploi fréquent : « *Je me félicite de mon succès.* » Je suis à la fois le sujet et l'objet de l'action, ainsi le veut le verbe réfléchi. De quelle sorte est alors le complément *succès* ? Nous retrouvons-là, aggravée, l'incohérence que nous signalions plus haut. On essaye de s'en tirer par la désignation : *circonstance de cause.* A quelle alliance de mots et d'idées incompatibles n'est-on pas ainsi entraîné, plus grave même que celle que nous dénoncions tout à l'heure dans la « circonstance d'attribution » !

Nous pourrions, pour fortifier notre thèse, faire appel aux singularités, aux innombrables gallicismes. A quoi bon ? Sans sortir des formes les plus usuelles, nous ne sommes pas au bout des difficultés. Voici deux exemples simples : « *le promeneur parcourt les champs* », « *le promeneur passe à travers les champs* ». Dans le premier *les champs* sont complément d'objet, dans le second complément de circonstance. Un enfant pourra faire la différence. Mais comment et par quoi ? Par l'absence ou la présence d'une préposition. Il aura analysé la forme, ce qui frappe ses yeux ; la nuance de sens lui aura échappé.

*
* *

C'est là que nous en voulions venir. Cette distinction du complément d'objet et du complément de circonstance est d'ordre purement logique et abstrait. Elle n'a rien de grammatical. La grammaire, ne l'oublions pas, est la science des formes du langage. Au philosophe d'établir, s'il le peut, des « catégories » de l'entendement ; le grammairien doit s'en tenir à étudier et à classer des moyens d'expression. Que dans son étude du

langage il puisse se désintéresser des idées, nul ne saurait le prétendre. Mais quand il porte son attention sur le sens, ce doit être pour expliquer la forme. Toutes les fois qu'il procède autrement, il retombe dans l'erreur de l'ancienne analyse dite [illegible] qui commençait par dégager dans la phrase ce qui ne [illegible] était pas avec le type *a priori* du jugement. La notion de complément d'objet est de même sorte et contredit les tendances [illegible] de la réforme. On a voulu simplifier : sur ce point on [illegible]. On a voulu ramener la grammaire à l'étude réelle [illegible] du langage : dans ce cas on l'en a détournée. On sait [illegible] aberrations le besoin tyrannique de symétrie entraîne [illegible] les architectes. N'est-ce pas à ce besoin qu'on a obéi en voulant opposer en grammaire l'objet au sujet et en dessinant [illegible] fausse fenêtre » sur la langue ?

P.-H. Gay.

V

Du mot à l'idée : Une méthode d'analyse.

Dans son numéro de janvier, la *Revue Pédagogique* attire [illegible] de ses lecteurs sur l'enseignement du français et plus [illegible] sur la nomenclature grammaticale. A cette [illegible]

En fait, l'analyse grammaticale et l'analyse logique ne font qu'un, se complètent et doivent se confondre. L'analyse logique, en effet, descend du raisonnement complexe au jugement plus simple, de la phrase à la proposition. L'analyse grammaticale pousse plus loin encore, mais toujours dans la même voie. Elle va du jugement à l'idée, de la proposition au mot. Ce ne sont là que deux moments d'une même opération intellectuelle qui recherche, dans la complexité de la pensée et de la phrase, les éléments les plus simples, les jugements, les idées et les mots pour en marquer les rapports.

Passons sur le premier stade de l'analyse qu'il est convenu d'appeler analyse logique. Tout le monde est d'accord aujourd'hui pour admettre que *les propositions jouent le même rôle dans la phrase que les mots dans la proposition*. Les jugements et les propositions qui les traduisent se lient, se complètent, se déterminent tout juste comme les idées et les mots qui les expriment. Il suffit donc, dans l'analyse logique, d'ordonner les propositions subordonnées par rapport à la principale. Leur rôle logique et leur fonction grammaticale seront les mêmes que ceux des mots dans chacune des propositions.

Les termes essentiels.

Or, et c'est ici l'important, quel est ce rôle logique? Quelles sont ces fonctions grammaticales des termes dans la proposition?

La proposition, c'est l'expression d'un jugement. Pour le logicien, le jugement consiste dans l'affirmation de la convenance ou de la disconvenance de deux idées. Toute proposition renfermera donc nécessairement trois éléments essentiels :

1° *Le sujet*, ce dont on affirme ou dont on nie quelque chose;

2° *L'attribut*, ce qu'on affirme ou que l'on nie du sujet;

3° *Le verbe* qui exprime le rapport de convenance ou de disconvenance des deux termes.

Mais il ne faut pas oublier que si, pour la pure logique, tous les verbes se ramènent au verbe être, en fait, on peut distinguer autant de verbes qu'il y a de rapports possibles entre les idées. Nous ne suivrons pas l'ancienne analyse logique dans sa décom-

position des verbes, et nous distinguerons dans la proposition trois espèces de termes essentiels :

1° *Le terme essentiel sujet*, exprimant l'être qui supporte l'état ou qui fait l'action;

2° *Le terme essentiel verbe*, exprimant l'état ou l'action;

3° *Le terme essentiel attribut ou complément*, exprimant l'état ou les êtres sur qui porte l'action.

Les termes déterminatifs.

Ces termes essentiels correspondent le plus souvent à des idées complexes qu'un seul mot ne saurait exprimer avec toutes leurs nuances. Cette complexité du concept se traduit dans la phrase par des termes qualificatifs et des termes déterminatifs qui s'ajoutent au mot pour en préciser le sens. Dans tout mot comme dans toute idée, il faut distinguer : 1° *l'extension* indiquant le nombre d'êtres à qui peut s'appliquer le mot; 2° *la compréhension* montrant le nombre d'idées élémentaires qu'implique le concept. Les qualificatifs sont des termes qui modifient le concept en ajoutant à sa compréhension quelque idée nouvelle. Par exemple en disant : le cheval *blanc*, on ajoute aux idées qu'implique le concept du cheval (idée de mammifère, de quadrupède, etc.), l'idée de blancheur. Les déterminatifs précisent le concept en restreignant le nombre d'individus auxquels il peut convenir. En disant : *cette* maison, on retranche de l'extension du mot maison toutes les maisons qui ne sont pas précisément celle-ci.

Un instant de réflexion suffit pour montrer qu'on ne saurait toucher à l'extension d'un mot sans modifier du même coup sa compréhension. Tout mot qualificatif est par suite déterminatif. Nous pouvons donc ranger tous les mots qui complètent les termes essentiels sous le nom générique de *termes déterminatifs*. Ce seront les adjectifs qualificatifs, tous les mots déterminatifs : adjectifs déterminatifs et adverbes, tous les compléments des noms et des adjectifs.

Les termes de liaison.

Parfois les termes déterminatifs s'appliquent au mot qu'ils modifient sans aucun intermédiaire. C'est ainsi que les adjectifs qualificatifs et déterminatifs, les adverbes, les mots mis en apposition sont simplement juxtaposés aux termes dont ils précisent le sens.

D'autres, comme les compléments des noms et des adjectifs, doivent être unis au mot qu'ils déterminent par un intermédiaire que nous appelons *terme de liaison*.

Et ce n'est pas le rôle unique de ces termes de liaison. Ils unissent les mots jouant le même rôle dans la proposition, deux sujets ou deux attributs, par exemple. De même dans la phrase ils unissent certaines propositions.

Enfin, le terme essentiel complément peut être réuni parfois au verbe par un terme de liaison. Il est dit alors complément indirect.

Nous avons donc plusieurs espèces de termes de liaison :

Les prépositions qui réunissent deux termes dont l'un est complément de l'autre.

Les conjonctions qui réunissent dans la phrase les propositions, qu'elles soient ou non de même fonction et qui accouplent dans la proposition les mots aux fonctions semblables.

Quelques termes enfin peuvent être à la fois termes de liaison et termes essentiels; ce sont les pronoms relatifs.

Si l'on veut pénétrer au plus profond de notre vie mentale, les termes essentiels et déterminatifs correspondraient à ces états de conscience sur lesquels l'esprit peut s'arrêter, qu'il peut délimiter, états de conscience aux arêtes vives et que William James appelle des *états substantifs*. Les termes de liaison répondraient à ces autres états de conscience moins définis, formant comme la vague de fond de notre conscience, expressions mentales d'un rapport, d'une tendance qu'il est difficile d'isoler, qu'on a nié pour cela et que le philosophe appelle *transitifs*. Ce sont ces états qui font les nuances si diverses de la pensée. Les termes qui les expriment tiennent donc dans la langue une place de tout

premier plan. Il faut réagir contre la tendance commune à les traiter, parce qu'ils sont presque toujours invariables, en cousins pauvres des autres parties du discours.

Cette classification de tous les termes de la proposition en *termes essentiels — termes déterminatifs — termes de liaison*, c'est la première chose qu'il convient de faire comprendre aux élèves, si l'on ne veut pas que l'exercice d'analyse se réduise à un verbiage inintelligent. Après cela seulement, on leur apprendra à reconnaître d'après leur fonction la nature propre de chacun de ces termes.

La première conséquence de cette méthode est que c'est la fonction du mot dans la phrase qui doit indiquer aux enfants sa nature. N'est-ce pas un processus plus sûr que de rechercher la nature d'abord et la fonction ensuite? De nombreux mots, en effet, peuvent changer de nature en gardant la même forme, uniquement parce qu'ils jouent dans la phrase un rôle différent. Il convient donc de déterminer la nature d'un terme par sa fonction qui ne peut jamais tromper, plutôt que par sa forme qui trompe si souvent.

D'autre part, tous les termes essentiels sont saisis dans leurs rapports avec le verbe. Les termes déterminatifs et de liaison sont rapportés aux termes essentiels. Le verbe tient donc dans cette analyse la place qu'il doit occuper dans la phrase : le centre autour duquel s'ordonnent tous les autres éléments. Après avoir bien vu de cette façon la fonction et par suite la nature de chacun des termes, cs élèves rapporteront avec profit ces mots à leur place dans la proposition. Ce sera pour eux le meilleur moyen d'apprendre à construire une phrase. En somme, un tel procédé implique *une analyse suivie d'une synthèse*.

Et c'est là le plus grand avantage de l'analyse ainsi comprise. Le texte n'en sort pas mutilé, réduit à un froid squelette, puisque l'élève, après en avoir distingué les divers éléments par l'analyse, le rétablit, par la synthèse dans sa complexité vivante.

D'autres avantages d'ordre secondaire ressortent des procédés employés. Si l'élève a soin d'isoler les diverses propositions qui constituent la phrase, il ne risquera plus de tomber dans cette erreur grossière et fréquente qui consiste à attribuer à un mot

une fonction dans une proposition dont il ne fait point partie. De même, les élèves apprenant à distinguer les termes de liaison des termes déterminatifs, ne feront plus la confusion si commune entre les adverbes et les conjonctions. Peut-être enfin s'habitueront-ils à répondre autrement qu'au hasard, en cherchant sans ordre, dans leur mémoire qui n'a retenu que des formes, quel nom peut bien convenir au terme proposé.

Pour arriver à ce but, il faut leur apprendre à chercher toujours l'idée sous le mot. Il est indispensable que nos enfants sachent bien que l'enchaînement des termes, la liaison des propositions ne sont que le signe sensible de l'enchaînement des idées. Il faut qu'ils cherchent toujours dans la phrase les rapports logiques sous les rapports grammaticaux. L'analyse, simplifiée d'autant, en sera plus utile à l'explication des textes, le seul but qu'elle doive se proposer.

Léon Gauthier.

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

Dates des examens et concours de l'Enseignement primaire en France (Arrêté du 13 mars 1916). — Examen pour l'obtention des bourses dans les établissements d'enseignement primaire supérieur :

Paris (aspirants et aspirantes) . . . . 4 mai.
Départements : aspirants. 22 mai. — Aspirantes. 25 mai.

Certificat d'aptitude à l'enseignement de la gymnastique, degré supérieur :

Aspirantes . . . . 18 mai.

Concours d'admission à l'École normale supérieure d'enseignement primaire de Fontenay-aux-Roses :

Lettres et sciences. . . . . 7 juin.

Certificat d'aptitude au professorat des écoles normales et des écoles primaires supérieures :

Lettres et sciences (aspirantes). . . . . 21 juin.

Certificat d'aptitude à l'enseignement du travail manuel dans les écoles normales et dans les écoles primaires supérieures :

Aspirantes . . . . 26 juin.

Certificat d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes dans les écoles normales et dans les écoles primaires supérieures :

Aspirantes . . . . 29 septembre.

Certificat d'études primaires supérieures (aspirants et aspirantes) :

1re session.	Algérie	15 juin.
	Paris	7 juillet.
	Départements	26 juin.
2e session.	Paris	2 octobre.
	Départements et Algérie	16 octobre.

Concours d'admission aux écoles normales d'instituteurs et d'institutrices [1] :

1. Les Recteurs pourront, sur la proposition des Inspecteurs d'Académie, avancer le concours des Écoles normales d'instituteurs à la date fixée pour l'examen du brevet élementaire-aspirants, celui des Écoles normales d'institutrices à la date fixée pour l'examen du brevet élémentaire-aspirantes.

Algérie	10 juillet.
Paris	21 juillet.
Départements	24 juillet.

Brevets de capacité (1re session).

Paris :

Aspirantes.	Brevet élémentaire	8 mai.
	Brevet supérieur	23 juin.
Aspirants.	Brevet élémentaire	9 juin.
	Brevet supérieur	10 juillet.

Algérie :

Aspirantes.	Brevet élémentaire	3 juillet.
	Brevet supérieur	19 juin.
Aspirants.	Brevet élémentaire	26 juin.
	Brevet supérieur	19 juin.

Départements :

Aspirantes.	Brevet élementaire	17 juillet.
	Brevet supérieur	3 juillet.
Aspirants.	Brevet élémentaire	10 juillet.
	Brevet supérieur	3 juillet.

Brevets de capacité (2e session).

Départements et Algérie :

Aspirantes.	Brevet élémentaire	5 octobre [1].
	Brevet supérieur	9 octobre.
Aspirants.	Brevet élémentaire	2 octobre.
	Brevet supérieur	9 octobre.

Paris :

Aspirantes.	Brevet élémentaire	9 octobre.
	Brevet supérieur	26 octobre.
Aspirants.	Brevet élémentaire	20 octobre.
	Brevet supérieur	6 novembre.

❦

L'Enseignement occasionnel [2]. — Le sujet proposé était le suivant : « A propos des leçons de choses, la circulaire du 30 juin 1909 recommande en dehors des leçons régulières, *un enseignement occasionnel* suivant les *saisons* et les *circonstances*. » Que faut-il entendre par là ?

« Montrez l'efficacité de cet enseignement en prenant des exemples se rapportant aux principales matières du programme.

1. Les Recteurs pourront, sur la proposition des Inspecteurs d'académie, réunir à la date unique du 2 octobre l'examen des aspirants et celui des aspirantes.

2. Extraits d'un rapport de M. Astier, inspecteur primaire, sur l'épreuve écrite de l'examen du Certificat d'aptitude pédagogique à Tunis. — Il nous a paru intéressant de reproduire les observations présentées sur ce sujet qui appelle l'attention sur une question rarement traitée.

« Dire ensuite, dans cet ordre d'idées, quel parti vous avez tiré — ou vous auriez tiré — des hostilités actuelles pour l'*instruction* et l'*éducation* de vos élèves, ainsi que les moyens que vous avez mis en œuvre — ou que vous auriez mis en œuvre — pour arriver à votre but. »

... Est *occasionnel* ce qui n'est pas prévu à l'avance, ce qui est le fait d'une conjoncture accidentelle, due au hasard. Le véritable *enseignement occasionnel* est donc un enseignement que ne prévoient ni les programmes, ni la répartition mensuelle des matières établie par le maître, ni le journal de classe. C'est l'occasion, ce sont les *circonstances* qui le font donner et de là viennent son efficacité et aussi ses défauts : son efficacité, parce que l'attention est en quelque sorte *forcée*; ses imperfections, parce qu'il reste « en l'air », n'est relié à rien, n'est pas *cohérent*.

L'autre enseignement occasionnel, celui qui consiste à mettre les leçons en concordance avec les *saisons*, est à la fois moins efficace et moins imparfait. Comme tout ce qui est prévu, il retient moins l'attention des enfants, mais il offre le double avantage de pouvoir être *méthodique*, c'est-à-dire se rattacher à ce qui précède et à ce qui suit, — et de pouvoir être appuyé sur les faits, les « choses » de la saison, d'être plus *concret*, moins *verbal* que l'enseignement ordinaire, « régulier ».

Ceci nous indique même la tendance qu'on doit s'efforcer de donner à l'enseignement occasionnel proprement dit, qu'il faut essayer d'*organiser* quand même, de rendre *méthodique* dans la mesure du possible.

Saisons. — Les leçons de choses mises en rapport avec les saisons ne constituent pas à proprement parler un enseignement occasionnel.

Cependant, il y a plus d'une occasion de tenir compte du temps qu'il fait pour ajouter quelques éclaircissements aux leçons régulières. Il ne pleut pas forcément, bien qu'on ait choisi la saison des pluies, le jour où on fait une leçon sur ce phénomène, trop rare dans certaines régions de la Tunisie; on y reviendra un jour de forte pluie et on invitera les enfants à regarder de tous leurs yeux. Il est aussi excellent d'organiser des promenades où les entretiens porteront sur les travaux, les phénomènes de la saison : labours, floraison, maturité des fruits, régime des eaux, fabrication de l'huile, récolte du liège ou des dattes, etc.

Mais encore une fois tout cela n'est qu'en partie occasionnel, puisque les promenades sont réglementairement organisées, prévues même par l'emploi du temps de l'école.

Il fallait aussi, bien entendu, indiquer les raisons essentielles qui ont conduit à régler « l'ordre des leçons (de choses) par l'ordre des saisons ». Ces raisons, le programme de France les fait connaître : l'enseignement est plus facilement appuyé sur les *choses*, puisque « la nature fournit les objets de ces leçons »; l'enfant est plus facilement

intéressé, puisqu'il « observe, compare et juge ». C'est autant de gagné pour son instruction et son éducation.

Circonstances. — Nous devons aussi profiter des circonstances pour les mêmes raisons auxquelles s'en ajoute une autre très importante, celle qui veut que les enfants soient vivement frappés par tout objet nouveau, par tout fait exceptionnel, en raison même de la *rareté* de l'objet ou du fait, et de l'intensité de l'étonnement, de l'intérêt qu'il produit.

Ainsi, cette année, quand Gabès se réveilla sous un épais manteau de neige, phénomène inconnu de mémoire de gabésien, comment ne pas y trouver l'occasion d'un entretien, courte causerie ou leçon en forme, sur la neige, ses causes, sa densité, ses effets au point de vue agricole? De même à la suite du tremblement de terre ressenti à Tunis pendant l'été dernier; de même à l'occasion d'une trombe d'eau, d'une chute de grêle, d'une tempête, d'une asphyxie, d'une éclipse. Et que de circonstances présentant un vif intérêt d'actualité peuvent être saisies ainsi par les maîtres, au moment même où toutes les forces de l'esprit des enfants sont tendues pour ainsi dire vers les faits, vers les objets qui attirent la curiosité publique. C'est une épidémie frappant les hommes ou les animaux, c'est l'inauguration d'un chemin de fer, d'une conduite d'eau, la visite d'une escadre, c'est un premier passage d'aéroplanes, la capture d'un monstre marin, un naufrage, une invasion de sauterelles; c'est une loi supprimant la vente de l'absinthe.

Il s'agit là cette fois d'un véritable enseignement occasionnel, qui n'est pas prévu d'avance, ni par la répartition mensuelle, ni par le journal de classe — ou qui est venu prendre exceptionnellement dans le journal de classe la place d'une leçon régulière. Il ne fait pas suite à l'enseignement de la veille et demain il n'aura pas de continuation, car on reprendra l'enseignement méthodique au point où on l'a laissé. Cet enseignement ne figure au journal que s'il a pris franchement la place d'une autre leçon de choses; cela n'arrive pas souvent, car au lieu de prendre toute une leçon d'une demi-heure ou de trois quarts d'heure, il n'a peut-être donné lieu qu'à un court entretien, ou à de brèves observations de quelques minutes.

L'enseignement occasionnel et les autres matières. — Il ne faudrait pas croire, par ce qui précède, que l'enseignement occasionnel n'intervient qu'à propos des leçons de choses et de sciences. Loin de là, et les maîtres, parfois sans le savoir, — comme M. Jourdain faisait de la prose — ne manquent pas d'y avoir recours un peu à propos de toutes les matières. C'est que tout le monde a remarqué plus ou moins l'efficacité de cet enseignement qui s'appuie sur l'intérêt du moment, de l'actualité.

Saisons. — Ainsi on tient compte des saisons en ce qui concerne l'enseignement du *français*, non de la grammaire et des principes de vocabulaire ou de composition qui n'ont rien de commun avec les sai-

sons, mais au sujet des exercices et des applications. Une dictée — ou une lecture — sur la moisson sera faite de préférence en mai-juin et une rédaction sur l'aspect de la campagne au printemps — ou en été — ou en hiver — n'est pas proposée en dehors de la saison visée. Il n'est pas indispensable de suivre l'ordre des textes du livre de lecture. — De cette façon l'enfant peut observer *directement* les choses et les phénomènes dont on l'occupe de façon *subsidiaire* (car c'est la lecture, ou l'orthographe, ou la rédaction qui restent l'*essentiel* de la leçon) et il n'est pas forcé de se contenter d'une observation *indirecte* par la mémoire ; par suite, il peut produire autre chose que de vagues généralités.

De même, en *calcul et système métrique*, les problèmes et exercices seront en rapport avec la saison. On s'occupera donc des ventes de céréales, d'huiles, de vin, plus spécialement au moment de la récolte, et des quantités de semences employées au moment où se font les emblavages.

Il n'est pas besoin de dire qu'en *dessin*, une certaine adaptation à la saison s'impose, car comment faire dessiner d'après nature des fleurs — des cyclamens par exemple — en dehors des mois de l'année où ces fleurs abondent ?

En *morale* même, une certaine préoccupation de la saison est de mise. Il est plus facile, en hiver, quand le temps est rude, d'apitoyer les enfants sur le sort des malheureux.

On le voit cependant, l'enseignement occasionnel ayant son point de départ dans la saison est sans grande importance, exception faite pour les leçons de choses.

Circonstances. — Il n'en est point de même en ce qui concerne les circonstances. En *morale*, c'est à des vices, à des défauts réels qu'il faut s'en prendre, ce sont des sentiments de délicatesse, de charité, d'humanité, de solidarité, de courage civil ou militaire qu'il faut faire naître et développer. Quel meilleur moyen que de s'appuyer pour cela sur les circonstances, que ce soient la classe ou la discipline journalière qui se chargent d'étayer nos leçons d'exemples vivants, ou que ce soient la vie locale ou les journaux qui nous fournissent des récits frappants de belles, de nobles actions. Profitons de toutes les occasions pour combattre un vice, faire naître un bon sentiment ou inculquer une vertu. On peut même, très souvent, ne pas s'en tenir à une morale simplement *conseillée* et passer à l'action, à l'exercice actif de la charité, de l'entr'aide, de la solidarité. Une souscription pour les sinistrés d'un tremblement de terre (Messine), d'une inondation, pour les victimes d'une guerre, accompagne un bref entretien sur le sinistre qu'il s'agit de réparer dans la mesure du possible.

Qu'on profite de l'occasion pour faire une lecture, une dictée sur le fléau qui est l'occasion de la collecte, qu'on prenne même le fléau ou la catastrophe pendant un jour ou deux comme *centre d'intérêt* de

l'enseignement du *français*, rien de plus profitable à tous les points de vue.

C'est l'enseignement *géographique*, *historique*, *civique* qui, avec celui des sciences, donne lieu aux leçons occasionnelles les plus nombreuses. Un traité modifiant les frontières d'un pays, la mort d'un monarque, une guerre, une catastrophe, une grande découverte, un voyage sensationnel intéressant telle ou telle région, l'inauguration d'un monument, font l'objet d'une leçon ou d'un entretien sur le pays intéressé, son gouvernement, son armée, sur la région, le fleuve, la montagne, la mer qui occupent pour un moment l'attention du pays entier. De même l'élection d'un nouveau Président de la République, une grande consultation du suffrage universel, la refonte des impôts, le vote d'une loi organique, l'arrivée dans le village de notabilités, l'anniversaire d'un grand homme, une fraude en douane, etc., ne doivent pas se produire sans que des entretiens occasionnels en prennent fait pour graver plus fortement dans l'esprit des enfants les notions correspondantes d'instruction civique.

Temps perdu? serait-on porté à dire. Non, temps bien employé, car les notions ainsi acquises occasionnellement sont de celles qui font une forte impression sur l'esprit, de celles qui par conséquent demeurent. Elles forment même, si j'ose m'exprimer ainsi, des îlots en relief sur la mer plane des connaissances acquises par l'étude régulière, méthodique, forcément un peu monotone. Ce n'est pas là du savoir *livresque*, c'est-à-dire l'*expérience d'autrui* formulée par le livre ou le maître, mais du savoir acquis en quelque sorte par l'*expérience directe*, donc vraiment du savoir.

On peut et on doit multiplier les occasions de donner un pareil enseignement et on y arrive au moyen des promenades scolaires, des visites aux fermes, usines, établissements industriels et scientifiques, des excursions dans le voisinage pour mettre les enfants en présence de ruines ou de monuments historiques, d'accidents géographiques déterminés. Montaigne nous parlerait de l'excellence des voyages. Tout le savoir acquis est à l'épreuve de l'oubli.

Mais alors il faudrait peut-être généraliser, ériger l'enseignement occasionnel en système à l'instar de Rousseau, de Tolstoï (école d'Yasna-Poliana), et parler de *méthode occasionnelle*.... N'allons pas si loin, et même restons bien en deçà, car il n'y a pas « méthode » où il n'y a pas régularité, progression, marche lente du connu à l'inconnu. Si l'enseignement occasionnel devenait la règle, il perdrait d'ailleurs beaucoup de son efficacité, car il perdrait vite l'intérêt accidentel que lui donne la rareté des circonstances vraiment exceptionnelles et frappantes. Il faudrait faire naître les occasions, « truquer » comme Rousseau, et l'enfant s'en apercevrait très vite. Un enseignement entièrement occasionnel ne donnerait d'ailleurs que des connaissances éparpillées, il laisserait des vides dans les études; il serait difficile de relier les connaissances, d'en former un tout cohé-

rent. Et puis il n'habituerait pas les élèves à l'ordre, à la régularité dans la recherche, il ne les familiariserait pas avec l'effort, avec la contention de l'esprit, choses si salutaires.

Parti tiré des hostilités actuelles. — Nous arrivons maintenant au second point, c'est-à-dire à l'application des principes établis dans la première partie du travail en ce qui concerne les hostilités actuelles.

Moyens. — Les moyens employés étaient très divers, ainsi que le moment où se plaçait l'enseignement occasionnel. Le plus possible — mais sans nuire à l'enseignement régulier — il convenait de l'introduire dans l'enseignement régulier, de l'en imprégner, de façon à lui donner une certaine *orientation vers les préoccupations dominantes de l'heure présente.* C'était donc souvent, dans la leçon régulière, introduire un mot, un exemple, une remarque se rapportant à la guerre du Droit; c'était un choix d'exercices, de dictées, de textes, de lectures, se rapportant aux événements actuels directement ou non. Il n'y avait pas de jour où d'une façon ou d'une autre, il ne dût être fait une part, si petite fût-elle, à l'actualité. *Ex.* pour la grammaire, étude du participe passé : « Les Français ont *vaincu* les Allemands sur la Marne — les Allemands se sont *conduits* en 1914, comme des Barbares, etc. »

Un second moyen consistait à introduire parfois, principalement au début de la classe, un *court entretien* sur les principaux faits annoncés la veille par les journaux ou les communiqués : torpillage du *Lusitania*, prise de Przemysl, etc. Il ne fallait cependant pas aller jusqu'à s'entretenir chaque matin de la guerre, car bien souvent il n'y a rien à en dire d'important. De même, il n'y avait pas à lire chaque jour les « communiqués »; que peuvent bien retenir les enfants de communiqués ne signalant « aucun changement », ou ne relevant que des faits insignifiants?

Il était cependant bon de les lire et de les commenter, parfois, après une action importante, qu'il fût question des Français, des Anglais (bataille de Falkland), des Russes et même des Belges ou des Serbes. Mais alors c'était toute une demi-heure au moins qu'il fallait y consacrer, le temps d'une leçon régulière entière, supprimée ce jour-là. De même on pouvait, on devait remplacer une leçon ordinaire — quand on avait des éléments suffisants apportés par les journaux, notamment par les journaux illustrés, par des *leçons occasionnelles*, sur la bataille de l'Ourcq ou de la Marne, celles de Roudnik ou de la Vistule, sur la chute d'Anvers et la retraite de l'armée belge — sur notre 75 — sur les Balkans — sur les Dardanelles et l'expédition d'Orient — sur les sous-marins, etc.

A ces deux moyens — entretiens rapides et leçons en forme — s'ajoutent les *promenades* et *visites* relatives à des choses se rapportant à la guerre : visites des tranchées creusées en vue de l'instruction des troupes restées en Tunisie, arrivée d'un convoi de prisonniers ou d'un groupe de blessés, visite d'un hôpital temporaire.

Dans les écoles de filles, en particulier, on a assez souvent remplacé les leçons de couture par des *séances de travail manuel* pour les soldats (passe-montagnes, chandails, gants, cache-nez, chaussettes, tricots, etc.), pour les blessés (bandes, charpie), pour les petits réfugiés (vêtements). On devait évidemment enseigner quelque peu à l'occasion de ces séances de travail manuel, faire comprendre pourquoi on travaillait pour l'armée, dire et faire sentir l'étroite solidarité qui unit tout le monde, combattants, vieillards, femmes, enfants, en présence de l'agresseur, de l'envahisseur, chercher à inspirer la pitié pour les victimes, l'horreur pour les bourreaux. Le travail occasionnel devait, en un mot, servir à l'éducation des élèves des écoles de filles.

La *conclusion* était toute trouvée. L'année scolaire 1914-1915 a été une année exceptionnelle, terrible, inoubliable pour le pays ; l'école a dû faire le nécessaire pour qu'elle constitue aussi pour les écoliers, une grande leçon d'union, de patriotisme et de sacrifice....

❦

L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL DES INDIGÈNES EN TUNISIE. — Dans son rapport sur l'enseignement tunisien pendant la première moitié de l'année, M. Charlety, directeur de l'enseignement, a donné sur l'enseignement professionnel des indigènes les renseignements suivants :

« L'enseignement professionnel des indigènes a suivi son cours normal et continué à se développer jusqu'au moment de l'ouverture des hostilités.

« La mobilisation générale, en atteignant la plupart des maîtres ainsi que beaucoup de patrons et en affectant notablement la vie économique du pays, a amené une perturbation sensible dans les diverses branches de cet enseignement.

« Cependant, ainsi qu'on pourra s'en rendre compte par les chiffres données plus loin, le dommage n'a pas été aussi grand qu'il était permis de le craindre au début et l'œuvre a pu être sauvegardée presque partout.

« *Enseignement agricole.* — L'enseignement agricole a été en progression constante pendant la première moitié de l'année. Les jardins de création récente ont achevé leur organisation et leur mise en valeur. Huit écoles ont reçu un complément de matériel horticole; quatre autres ont été dotées d'un outillage dont la valeur varie de 90 à 130 francs suivant l'importance du jardin. Cet assortiment d'outils suffit pour faire participer tous les élèves aux travaux de jardinage.

« A Tozeur, un jardin de 16 ares, mis à la disposition de l'école au mois de février, a permis l'organisation d'un enseignement agricole pratique. Ce jardin, qui reçoit l'eau de l'oued à raison de 2 heures par semaine, convient parfaitement pour la culture maraîchère. Il pourra devenir un centre intéressant d'expérimentation et de propagation des bonnes espèces de légumes et de fruits dont l'écoulement

est assuré depuis que la voie ferrée relie Tozeur aux importants centres miniers de la Compagnie des Phosphates de Gafsa (Metlaoui, Redeyef).

« A Soliman, malgré la mobilisation de l'instituteur, l'œuvre de vulgarisation agricole a été continuée par le Directeur intérimaire. Vingt et un jardiniers indigènes ont accepté d'entreprendre sous son contrôle des cultures de melon cantaloup, chou de Milan et oseille; les semences nécessaires à cet essai ont été fournies par la Direction de l'Enseignement.

« Une distribution générale de graines potagères aux écoles qui s'occupent d'enseignement avait été préparée pour la rentrée d'octobre afin de mettre à profit la campagne culturale d'automne, si intéressante en Tunisie. Le départ d'un grand nombre de maîtres et leur remplacement par un personnel moins expérimenté n'a pas permis de donner à cette mesure toute l'extension prévue. Mais le nécessaire a été fait pour qu'à défaut des essais projetés les jardins soient affectés à des cultures courantes n'exigeant pas de connaissances techniques spéciales.

« Il est bon de signaler en passant la mesure prise pour la conservation des jardins dans les écoles du Sud pendant les vacances des instituteurs. Ls plupart de ces jardins, privés de toute direction effective pendant plusieurs mois, souffraient beaucoup en été et il devenait difficile de les remettre en culture à la rentrée des classes. Une entente avec les autorités militaires des territoires du Sud a permis de combler cette lacune en confiant la gestion des jardins scolaires, pendant les vacances, aux officiers chefs de poste. Grâce à cette mesure, les façons culturales continuent à être faites en temps opportun, les arbres sont arrosés et la préparation des semis d'automne se fait dans de bonnes conditions.

« *Apprentissage agricole.* — A Tunis, l'école coloniale d'Agriculture, avec son vaste jardin et les travaux variés qui s'y exécutent toute l'année, est toujours le centre le plus important de formation des apprentis horticoles. Un élève de l'internat d'apprentissage de Tunis, après y avoir fait son apprentissage, a pu être choisi au mois d'octobre pour un emploi de contremaître jardinier à l'école d'agriculture indigène de Smindja. Sur trois apprentis jardiniers admis au mois d'avril au concours de tailleurs d'oliviers organisé par les soins de la Direction de l'Agriculture, deux ont fait leur apprentissage à l'École coloniale; le troisième, originaire de Grombalia, y a fait un stage d'un mois et demi avant le concours pour compléter ses connaissances professionnelles. Parmi ces trois jeunes gens, l'un a obtenu le certificat et les deux autres le diplôme de tailleurs d'oliviers ce qui leur permettra de pouvoir offrir leurs services aux propriétaires d'olivettes ou d'être employés à la taille des oliviers dépendan du service de la Ghaba.

L'essai d'apprentissage horticole entrepris à Menzel-bou-Zelfa,

important centre maraîcher indigène, paraît devoir donner des résultats encourageants. Les apprentis jardiniers actuellement au nombre de quatre, placés dans une propriété française, y sont initiés à certaines cultures peu connues dans le pays, notamment celles des arbres fruitiers, de la fraise et des légumes de choix. Les apprentis mettent en pratique dans les jardins de leurs parents les notions acquises; ils ont cultivé notamment de bonnes espèces de navets, carottes, pois, haricots, épinards, salades, choux et choux-fleurs, deux variétés de fraises, planté et greffé des orangers, mandariniers, pommiers, poiriers et cerisiers. Quelques fleurs contribuent à l'ornementation de ces jardins. Cet exemple a entraîné d'autres élèves non apprentis à des essais intéressants de culture potagère française.

« *Enseignement industriel* : 1° *Préapprentissage.* — Le cours de préapprentissage, annexé en 1913 à l'école de la rue El-Monastiri, a continué à fonctionner d'une façon satisfaisante jusqu'au mois de juillet 1914.

« Aux deux sections que ce cours comprenait depuis sa création :

« *a*) Menuisiers, ébénistes, charrons,

« *b*) Serruriers, ajusteurs, mécaniciens,

il a paru nécessaire d'ajouter une section de sculpteurs sur bois, ouverte le 1er mars, et qui comporte deux heures de cours par semaine.

« La mobilisation de l'ouvrier instructeur a amené la fermeture momentanée du cours de préapprentissage. Mais l'œuvre a déjà donné des résultats encourageants qui permettent de bien augurer de l'avenir quand elle pourra être reprise et atteindre son complet développement.

« En effet, 71 préapprentis ont fréquenté le cours du 1er janvier au 30 juin. Le 1er juillet, après sélection, on a pu placer 33 élèves en apprentissage définitif :

Menuisiers ou ébénistes	12
Charrons-forgerons	4
Ajusteurs ou mécaniciens	4
Serruriers	3
Encadreurs	3
Sculpteurs sur bois	3
Graveurs	2
Électricien	1
Plombier-zingueur	1
Total	33

« Quelques visites aux ateliers ont permis de se rendre compte que ces enfants ayant reçu une initiation préalable sont acceptés plus volontiers par les patrons. La plupart savent lire les dessins et les reproduire, ce qui les aide à comprendre et exécuter plus facilement le travail qui leur est donné. Ils sont initiés à la connaissance des termes techniques usuels concernant leur profession, à la tenue

correcte des outils et à certains petits secrets de métier qui leur permettent de commencer leur apprentissage dans de meilleures conditions. En un mot, les débuts toujours pénibles d'une initiation professionnelle en sont facilités et adoucis; d'une façon générale les apprentis et les patrons paraissent satisfaits les uns des autres.

« 2° *Apprentissage.* — Jusqu'au mois de juillet, l'accroissement continu du nombre des apprentis a montré que la population indigène sait de mieux en mieux reconnaître les avantages à attendre de la connaissance d'un métier. En effet, de 610 au 1er janvier, ce nombre s'est élevé au 30 juin à 668.

« Les apprentis acceptent plus facilement qu'au début d'être dirigés vers les métiers du fer pour lesquels ils avaient montré jusqu'ici une répugnance manifeste. D'une part la pléthore qui commence à se produire dans certains métiers plus particulièrement recherchés des indigènes comme celui de menuisier; d'autre part, les salaires plus élevés obtenus par les ouvriers du fer et la disparition graduelle de certains préjugés favorisent cette évolution désirable.

« Au cours de l'année, un apprenti tailleur, élève de l'internat d'apprentissage de Tunis, a été envoyé en France pour s'y perfectionner dans la pratique de son métier. Ce jeune homme, originaire de Kairouan, n'avait pu apprendre à Tunis que la coupe et l'apiéçage. Ses bonnes dispositions permettaient d'envisager une formation professionnelle plus complète grâce à laquelle il pût devenir patron tailleur lui-même. Après des tentatives infructueuses pour lui faire suivre sur place un enseignement de la coupe, il fut décidé de lui faire faire en France un stage de quelques mois. Placé à Lyon au mois de février, il en est revenu fin novembre après avoir obtenu son diplôme de coupeur.

« L'intéressé compte s'installer à Kairouan où il n'existe actuellement aucun tailleur travaillant à l'européenne; sa réussite y semble possible en raison de la clientèle assez nombreuse sur laquelle il pourra probablement compter.

« Un autre élève de l'internat d'apprentissage a obtenu au mois de novembre le diplôme de conducteur d'automobile; il est maintenant employé en cette qualité par un médecin de Tunis.

« L'arrêt brusque des affaires après la mobilisation, la perturbation causée dans la plupart des ateliers français par le départ des patrons ou d'une partie du personnel, ont ralenti momentanément la marche de l'apprentissage et entraîné une diminution passagère du nombre des apprentis. Les ateliers étrangers ou indigènes, moins directement atteints, en ont cependant subi le contre-coup par suite du ralentissement général du travail.

« Les plus éprouvés ont été en première ligne les artisans du bois et surtout les menuisiers dont le travail est devenu presque nul. Viennent ensuite les ateliers de constructions métalliques qui se ressentent vivement du ralentissement des grands travaux publics.

« Si peu d'ateliers ont fermé complètement, la plupart n'ont eu qu'une vie ralentie ; les patrons ont dû licencier une partie de leur personnel, diminuer le nombre des heures de travail et réduire en proportion le salaire des ouvriers conservés. Au lieu des dix heures habituelles, la journée de travail a été ramenée à huit heures chez beaucoup de patrons et même à six heures seulement chez certains autres.

« Seuls, les ateliers de cordonniers et de selliers-bourreliers qui travaillent pour la troupe (chaussures, sacs, objets d'équipement, harnais...) ont eu au contraire une recrudescence d'activité. On en a profité pour placer de nouveaux apprentis de ces spécialités, surtout des apprentis cordonniers. Malgré toutes les difficultés signalées plus haut, l'apprentissage a pu être maintenu presque complètement.

« L'internat d'apprentissage a été rouvert au 1er novembre sous une direction provisoire. 26 apprentis y ont été reçus ; les quelques élèves non rentrés sont des apprentis du fer et du bois arrivant au terme de leur apprentissage et qu'il a paru préférable de laisser s'installer à leur compte dans leur pays d'origine plutôt que de leur faire continuer à fréquenter l'atelier avec des journées réduites et un travail insuffisant.

« Deux élèves de cet internat se sont engagés pour la durée de la guerre dès le début des hostilités.

« Au 30 juin, ainsi qu'il l'a été dit plus haut, le chiffre total des apprentis s'élevait à 668; au 30 septembre il était de 568 et au 31 décembre de 569. Sur ce total, la part de Tunis et des localités de l'intérieur est la suivante :

	30 juin.	30 septembre.	31 décembre.
Tunis	401	363	349
Autres localités	267	205	220
	668	568	569

« La différence entre les chiffres du 30 juin et ceux du 31 décembre est donc de 52 pour Tunis, soit une diminution de 12,96 p. 100 et de 47 pour les autres localités avec une diminution de 17,60 p. 100.

« En effet, l'apprentissage a particulièrement souffert dans les petites localités où le départ de presque tous les patrons français a amené la fermeture de beaucoup d'ateliers. Dans trois localités, cette situation a même entraîné l'arrêt provisoire de l'apprentissage. Des mesures seront prises en temps utile pour que cette suspension momentanée cesse dès que les événements permettront la reprise du travail.

« *Apprentissage commercial.* — Cet apprentissage continue à faire l'objet de nombreuses demandes.

« Un jeune homme de Msaken, fils de commerçant et déjà pourvu d'une bonne instruction primaire a été admis au mois de novembre à

l'internat d'apprentissage pour suivre les cours de l'école privée de commerce de Tunis. Le nombre des pupilles qui fréquentent actuellement ces cours est de 8 dont 2 élèves de l'internat d'apprentissage et 6 externes subventionnés par la Direction de l'Enseignement. Le régime de l'École de commerce comprend un enseignement pratique qui se donne dans le courant de la journée et des cours théoriques faits le soir par le directeur.

« Les cours de dactylographie ont été suivis en 1914 par trois apprentis; l'un d'eux a terminé son apprentissage au 31 décembre.

« *Tissage.* — La section de tissage de l'École Émile-Loubet, les ateliers de tissage de Ksar-Hellal, Kairouan et Sousse ont continué à fonctionner normalement. A Sousse seulement, le cours de tissage aux adultes de la ville a dû être suspendu après la mobilisation du maître qui en assurait la direction.

« *Pêche et navigation.* — Le cours de pêche et de navigation de Mahdia, réorganisé sur de nouvelles bases, doté d'une embarcation à voiles et à rames a été confié à un patron des douanes, bon marin et pêcheur expérimenté, assisté d'un matelot indigène. Les élèves suivent en outre à l'école un cours théorique fait par l'instituteur.

« En 1914, l'effectif moyen des cours de pêche et de navigation a été le suivant :

Adjim.	25 élèves.
Ghennouche.	23 —
Kellabine	18 —
Mahdia	16 —

« Un élève de Kellabine s'est embarqué à bord d'une goélette tunisienne pour servir d'interprète de français au capitaine indigène de ce bateau dans ses voyages au cabotage le long des côtes.

« Le profit retiré de ces cours se traduit chez les élèves :

« 1° Au point de vue pratique par une connaissance générale des choses de la mer en ce qui concerne la manœuvre d'un bateau, les exercices de matelotage, la pêche au filet traînant, à l'épervier et aux palangres.

« 2° En théorie, par des notions élémentaires mais précises des termes techniques et des éléments de navigation. La plupart connaissent la boussole, la rose des vents, le compas de route et le compas de relèvement. Les plus avancés ont une idée assez nette des éléments de correction, des relèvements et des routes. »

A travers les périodiques étrangers.

Iles Britanniques.

THE JOURNAL OF EDUCATION, janvier. — *L'étude des langues vivantes après la guerre.* — Sujet traité par le président de la « Modern Language Association », M. Edmond Gosse, à la réunion annuelle de janvier. La guerre tend partout à reléguer au second plan, sinon à supprimer, l'étude de la langue de l'ennemi. En Allemagne, après le manifeste des 93 intellectuels, ce fut d'abord une explosion de haine aveugle, et une revue aussi sérieuse que *Die neueren Sprachen* parla de balayer des programmes scolaires tout ce qui était français ou anglais, et de faire, en revanche, une étude plus approfondie du latin et du grec, en y ajoutant celle des langues orientales. Un peu plus tard, l'ostracisme n'atteignit que l'une des deux langues, l'anglais surtout; en Bavière, et dans le pays de Bade, par exemple, des critiques demandèrent pour des raisons éducatives, que le français reprît la place d'honneur où, depuis un certain nombre d'années, dans les gymnases et les écoles réales, l'anglais l'avait supplanté. Le docteur Wilhelm Wied, professeur de physique, proclama impossible ou inutile de renouer des relations amicales avec les représentants scientifiques d'une nation aussi dénuée que la nation britannique de la moindre aptitude à apprécier la pensée étrangère. Mais peu à peu des voix moins intransigeantes se firent entendre : le docteur Hermann Oldenburg écrivit : « Nous ne voulons pas oublier et nous n'oublierons pas combien la culture de l'Allemagne et du monde doit à la pensée française et anglaise. » Et le professeur Wilamowitz-Möllendorf, qui appartient à la classe des *Junkers*, va maintenant jusqu'à parler de la reprise des relations entre les corps scientifiques des belligérants actuels après la conclusion de la paix. L'arrogance et le dédain sont tombés, avec le rêve de domination universelle. En Angleterre, sans qu'aucun verdict ait été prononcé, la clientèle se porte presque entièrement vers le français; elle revient ainsi à une tradition vieille de deux siècles. On parle aussi d'étudier le russe.

Methode directe mitigée. — Un orateur, ayant préconisé l'explication rigoureusement directe des textes français, n'a trouvé dans l'assemblée que de rares et tièdes partisans. La majorité a paru se rallier à une doctrine moins radicale : méthode directe au début, méthode directe et traduction aussitôt qu'on aborde l'étude des textes, même faciles, surtout si l'on a affaire à des élèves médiocrement doués.

Mars. — *Étudions les sciences.* — Il a paru récemment en Angleterre un mémorandum signé de trente-cinq savants, montrant au public l'étroite relation qui existe entre la science et la guerre, et demandant que l'enseignement scientifique soit développé dans les écoles et les universités. A l'heure actuelle, il n'existe peut-être pas un seul directeur de collège — universitaire ou secondaire — qui soit un homme de science. Même exclusivisme littéraire dans le ministère (un seul scientifique a jamais fait partie d'un cabinet), le Parlement, les administrations. Les sciences sont facultatives au concours d'entrée des écoles militaires ; elles restent neutralisées par un coefficient très bas aux examens du « Civil service » ; leur importance n'est vraiment sanctionnée que dans la marine et le service médical de l'armée. Cela doit changer ; toutefois, il ne faut pas oublier que la matière enseignée n'a qu'une importance relative ; on peut, avec l'étude des langues classiques, donner des habitudes de pensée exacte et de travail suivi, c'est-à-dire, proprement, l'esprit scientifique. L'Allemagne n'est si forte, nous dit-on, que pour s'être livrée âprement à l'étude des sciences en vue d'une fin déterminée. Soit. Il n'en est pas moins vrai qu'à l'horaire des gymnases la physique et la chimie ont une place moins large que dans les « public schools ».

Étudions aussi les langues vivantes ! — s'écrie le professeur Gilbert Waterhouse dans une lettre au *Times*. L'université de Berlin a 148 cours réguliers dans 31 langues différentes, quand nous n'enseignons guère, et sans système, que le français et l'allemand. La production de l'Allemagne est aussi régulière en linguistes qu'en obus et en mitrailleuses. M. G. W. aurait pu ajouter que les maîtres de l'Inde n'ont pas encore établi, dans la capitale de leur Empire, une école de langues orientales, et que le War Office ne sait pas tirer parti, dans le service des interprètes, des rares linguistes que possède l'Angleterre. Conclusion de M. G. W. : il est urgent de fonder, dans chaque université, des chaires de langues romanes, germaniques, orientales, comprenant le russe, le chinois et l'arabe, — et de les pourvoir de professeurs nés Anglais.

Économies dans le service de l'instruction publique. — Quelques comtés ferment les très petites écoles rurales. Le comté d'Oxford, par exemple, a décidé de prendre cette mesure toutes les fois que l'effectif tombe à 20 élèves; il espère ainsi économiser 1 000 livres sterling. Les maîtres devenus disponibles iront combler les vides laissés par leurs collègues mobilisés, et les enfants seront envoyés à une école du voisinage.

L'enseignement des faits. — Le conseil de Comté de Londres va faire orner les murs des écoles par des artistes que la guerre a laissés sans travail. Ces fresques illustreront la vie dans les « Dominions ». Il s'agit moins d'entourer les enfants de beauté que de leur présenter vivement un petit nombre de faits essentiels, et de réagir contre la tendance à donner une teinture superficielle de tout.

La rééducation des mutilés. — Entrefilet très admiratif sur l'œuvre de notre « Fédération nationale d'Assistance », se terminant par ces mots : « Et pourtant la *Kultur* s'obstine dans l'idée que la France est décadente! »

Le « Civil service » de l'Inde et les engagés. — On annonce que, pendant la guerre et les deux années qui suivront, les trois quarts des postes vacants dans les services administratifs de l'Inde seront réservés à d'anciens soldats. Très bien, dit le *J. of Ed.*; il ne faut pas d'embusqués pour gouverner l'Inde; mais comment les engagés, après deux ou trois ans de campagne, satisferont-ils aux exigences normales de l'examen? ne conviendrait-il pas d'aller plus loin, de supprimer l'examen pendant quelques années, et de le remplacer par le libre choix du ministre?

A. G.

États-Unis d'Amérique.

L'Athénée Louisianais, 1er octobre 1915. — *Les médaillés de l'Athénée Louisianais.* — Sous ce titre, le bulletin trimestriel de Franco-Louisianais donne la liste des lauréats récompensés par l'Athénée à la suite de ses propres concours et de ceux qu'il a institué dans vingt écoles supérieures de la Louisiane. Ce n'est pas sans une certaine émotion que l'on découvre, en ce palmarès, des noms d'allure bien française tels que : Marie de Boisblanc, Charlotte Michel, Mario Font, Stella Feuillan, Edgar Dauphin, Antoine Fabre. D'anciennes

lauréates, Mlles Ermance Robert, Marguerite Duport, adressent à leurs juges d'antan des lettres où, en français touchant, elles offrent des livres pour la bibliothèque de l'Athénée, annonçant qu'elles ont fondé dans leurs résidences respectives des clubs français dont la prospérité croît chaque jour. Qu'ils soient remerciés, ces infatigables et modestes propagateurs de l'influence française dont la constance dans le souvenir n'a d'égale que le désintéressement.



Educational Review, novembre 1915. — *L'emploi du temps mixte dans l'éducation.* — Le directeur de l'Université municipale d'Akron, Ohio, M. P. R. Kolbe, fait ressortir la part originale des États-Unis dans l'ensemble des progrès de l'éducation technique. Cette part est due, en grande partie, à l'initiative de l'Américain John Dewey. Pour celui-ci, l'éducation doit être avant tout manuelle et pratique, la partie théorique et les connaissances générales devant être inculquées à l'enfant seulement à l'occasion et comme en fonction du développement de l'enseignement technique, c'est-à-dire, en l'espèce, de l'apprentissage.

Par suite, l'emploi du temps consacré aux études est mixte; il se trouve partagé de façon plus ou moins égale entre l'atelier et la classe. Appliquée d'abord à l'Université de Chicago, cette doctrine aboutit à un échec : de jour en jour, cependant, mise à l'épreuve dans des conditions plus favorables, elle trouve des adeptes toujours plus nombreux. D'après M. P. R. Kolbe, cette manière de procéder doit s'étendre, et s'étend, en Amérique, jusqu'à l'enseignement supérieur. C'est ainsi que certaines facultés, ayant pour but l'étude de la sociologie, chargent leurs étudiants de travaux pratiques parfois rémunérés par les municipalités ou directions commerciales intéressées. Trente jeunes filles de l'École d'Éducation de Cleveland sont chargées d'inspections sanitaires, et reçoivent, chacune, la somme de trente-cinq francs par semaine de la commune, ainsi dispensée de voter tout autre crédit pour cet objet.

Les étudiants en chimie travaillent au bureau municipal d'analyses, chez les experts et les pharmaciens, tout en suivant les cours de l'Université. Les unes et les autres, appliquant les féconds principes de l'éducation, établissent les conceptions générales de la théorie sur les notions concrètes et solides de la pratique.

Pour conclure, voici quelques-uns des avantages de l'emploi du temps mixte : le premier et le plus grand est de mettre, tout de suite, l'étudiant en contact avec les circonstances variées de la vie réelle; le second est le développement immédiat de l'initiative personnelle; le troisième est le bénéfice pécuniaire, si léger soit-il, qui vient diminuer les frais d'études et d'entretien.

Enfin le professeur lui-même, en face d'élèves constamment

témoins des derniers progrès pratiques, ne les peut ignorer, et doit se tenir sans cesse en éveil et au courant. A considérer de tels avantages, a-t-on le droit, demande M. K., de mettre en doute l'influence croissante de l'emploi du temps mixte sur les théories éducatives ?

❦

L'Inspection de la fréquentation scolaire à New-York. — M. P. Klapper, de New-York, expose, en quelque sorte comme un modèle à l'usage des grandes villes, l'organisation de cette inspection telle qu'elle est comprise à New-York.

Quelle que soit la valeur des méthodes et du personnel, la condition première du succès pour une école est la régularité de la fréquentation par les élèves. La ville de New-York l'a compris à tel point qu'elle a fondé, et ne cesse de développer, un service spécial chargé d'assurer au mieux l'instruction obligatoire.

La ville a été divisée en treize districts. Chacun possède son inspection particulière, dirigée par un inspecteur général, nommé chaque année par la direction municipale de l'enseignement, et ayant sous ses ordres un certain nombre de sous-inspecteurs, nommés pour une année, eux aussi.

Tous les jours, chaque école envoie à l'inspection de son district la liste de ses absents. Un des sous-inspecteurs est alors désigné, se rend chez les parents de l'absent pour enquête, et ne manque pas de rappeler les conséquences pénales qu'encourraient les parents à la suite d'une nouvelle absence injustifiée de leur enfant.

D'autre part, lorsqu'un enfant change de quartier, par suite du déménagement de ses parents (le cas s'est présenté plus de 80 000 fois de septembre 1914 à janvier 1915), l'inspection de la fréquentation veille à ce que son transfert d'une école à l'autre s'accomplisse dans l'espace de temps minimum.

A l'occasion de ces transferts, et toujours de septembre 1914 à janvier 1915, 3 000 élèves ont été déclarés « introuvables ». Après recherches, on découvre généralement que l'enfant, déguisant son âge, a été envoyé pour travailler dans quelque localité voisine, et rapporter ainsi un gain illicite à sa famille complice.

Lorsqu'il est constaté que l'extrême dénûment est la cause de l'absence, l'inspecteur de la fréquentation s'entremet auprès des sociétés spéciales pour obtenir un secours momentané ou permanent en argent et en nature.

Si un enfant, malgré ses parents, se rend coupable d'absences, il est renvoyé et maintenu à son ancienne école « sur parole », c'est-à-dire sur sa promesse de ne pas récidiver. De 579 enfants ainsi traités pendant le dernier semestre, 195 seulement durent être déférés à des tribunaux spéciaux, qui les condamnèrent à être internés dans des écoles de correction.

[illegible]n de la fréquentation est aussi chargée du service de la [illegible], service important au double point de vue du nombre des [illegible]s et du personnel nécessaires, si l'on songe surtout à [illegible]nt annuel rapide du nombre des élèves. De 1913 à 1914, [illegible] était de 16 000. De mars 1914 à mars 1915, il mon-[illegible] la [illegible] effet inattendu de la [illegible] migration plus intense?

[illegible] inspecteurs n'est pas, on le [illegible], [illegible] au service de la loi. Il est [illegible] leur intervention. Beaucoup [illegible] avaient honte [illegible] établissements spéciaux, où ils [illegible] appropriés, y compris la [illegible] permettre de gagner une vie [illegible] familles, les fondations chari-[illegible] médecins, les inspecteurs et sous-[illegible] choisis parmi les meilleurs [illegible] conséquence. La ville de New-[illegible] à qui elle devra une surveil-[illegible] jusqu'à dix-huit ans, au milieu [illegible] habitants, c'est encore réaliser [illegible]

[illegible] *dans l'enseignement.* — Après [illegible] et divers services que peut [illegible] enseignement de l'histoire, de la [illegible] des langues vivantes (avec [illegible] supplémentaire du phonographe), [illegible]

Pays de langue allemande.

Divers. — *Les langues vivantes en Saxe.* — « Le ministre des cultes de Saxe a déclaré à la Chambre saxonne que le gouvernement saxon est opposé à l'idée de bannir des écoles l'étude des langues française et anglaise. A cet égard, il estime qu'après la guerre la connaissance des langues étrangères sera utile à la vie nationale. »

Indépendamment de la réponse très sensée donnée par le ministre saxon, on peut se demander ce que seraient devenus les néophilologues allemands qui, à l'heure actuelle, en sont réduits à ne plus enseigner que les langues de leurs ennemis. En France aussi, quelques publicistes se sont prononcés pour la suppression de l'étude de l'allemand. Mais l'opinion publique a déjà fait bonne justice de ces extravagances, encore que les odieuses atrocités des armées allemandes les excusent dans une certaine mesure.

⁂

Le Temps, 9 février. — *L'éducation militaire de la jeunesse allemande.* — « La question de l'éducation militaire de la jeunesse allemande a été débattue à la Commission de la Chambre des députés de Bavière, dans sa séance du 4 février. Le représentant du ministère de la guerre a fait connaître qu'une loi d'empire réglant cette question était à l'étude et déjà prête. De toutes façons, cette partie de l'éducation de la jeunesse allemande serait entièrement abandonnée à l'autorité militaire allemande, qui, à partir de la sixième ou septième année, se réserverait une demi-journée par semaine dans le plan d'études secondaires.

L'annonce de ce projet de loi a donné lieu à une vive discussion. A la fin de la séance, le président de la Commission a résumé les débats en disant que les propositions de l'autorité militaire « rencontreront la plus forte et la plus vive opposition de la part du Parlement, parce qu'elles sont une atteinte à la vie économique même de la nation ».

Tous les orateurs ont déclaré que le projet représente une extension considérable du service militaire allemand.

Le rapporteur, de son côté, a reconnu que tous les partis sans distinction sont favorables au projet de l'autorité militaire.

⁂

4 février. — *Recrudescence de la criminalité junévile en Allemagne.* — Avant la guerre actuelle, il était de règle dans une certaine presse allemande de railler l'enseignement de la morale laïque dans nos écoles françaises, et l'on opposait volontiers les résultats de la culture allemande à notre éducation nationale. Or, s'il faut en croire la

Tägliche Rundschau, la jeunesse allemande donnerait actuellement de grands soucis aux dirigeants de l'Empire. « Ce journal vient de révéler, d'après de savantes statistiques, que les crimes commis par des adolescents augmentent en Prusse dans des proportions effrayantes, à tel point que dans certaines régions les autorités civiles et militaires ont dû prendre de sévères mesures pour réagir contre cette triste situation de fait. On a fait appel aux professeurs et aux pasteurs pour l'organisation de cours du soir; on interdit aux enfants et aux jeunes gens de sortir une fois la nuit tombée ; on propose de les empêcher de se réunir, de fumer dans les endroits publics, et de ne plus permettre qu'on leur vende des boissons alcooliques, du tabac et des sucreries. Il faut que les choses aient pris un caractère grave pour qu'on songe à de tels moyens. »

« Quant aux causes de cette augmentation des crimes commis par des enfants, celles qu'on indique : manque de surveillance et salaires élevés gagnés dans les fabriques et usines, sont assez vagues et n'expliquent pas une crise morale aussi sérieuse. »

« Le fait que cette criminalité spéciale se développe actuellement en Prusse est d'autant plus remarquable que, dans la plupart des pays belligérants, le nombre des forfaits a considérablement diminué et que les crimes révélant la férocité des instincts y sont devenus l'exception. Cela tient dans une large mesure aux effets de la guerre, qui exalte le sentiment patriotique, crée une atmosphère de dignité et de dévouement, éveille chez tous le sentiment du devoir. Mais les scènes vécues de la campagne telle que la font les Allemands ne doivent-elles pas avoir sur la jeunesse allemande une influence pernicieuse? On lui enseigne, par exemple, à cette jeunesse, que nécessité ne connaît pas de loi, que la parole solennellement donnée peut être violée; on lui montre comment le droit peut être outragé, la vérité méconnue, le faible meurtri et écrasé; on glorifie à ses yeux le massacre de femmes, de vieillards et d'enfants, l'incendie de paisibles et glorieuses cités; on lui prouve avec orgueil comment toutes les ressources de la science doivent être mises au service de la déloyauté dans le combat et comment le génie de l'organisation, orgueil de la race, sert à déshonorer la guerre elle-même. L'Allemagne a donné à la génération qui se lève chez elle une terrible leçon de choses, et elle a sa lourde part de responsabilités dans la formation de l'âme de ses enfants criminels. »

E. SIMONNOT.

Bibliographie.

De Montaigne à Vauvenargues. Essais sur la vie intérieure et la culture du moi, par Joachim Merlant. Paris, Société française d'imprimerie et de librairie ancienne, librairie Lecène, Oudin et Cie.

L'objection principale que l'on ferait à ce livre très distingué porterait sur le sous-titre, sur cette expression de *vie intérieure*, que l'on semble donner comme équivalente de *culture du moi*, bien qu'elle n'eût servi jusqu'ici que pour les méditations religieuses ou les inquiétudes morales. Aucune subtilité n'empêchera l'égotisme de confinere à l'égoïsme. C'est cette confusion, d'ailleurs voulue, qui explique les lacunes et les défauts. Comment peut-on étudier la vie intérieure de ces deux siècles sans parler une seule fois de la Réforme, sans citer *l'Imitation*, sans nommer ni Calvin ni Bossuet? Et, d'autre part, est-ce qu'on trouve, véritablement, une ombre de vie intérieure, soit dans les fadeurs de ce roman sentimental avant *l'Astrée*, auquel on donne vingt-cinq pages, soit dans ces intrigues politico-galantes des *Importants* et des *Précieuses*, qui en ont plus de quarante? Est-ce qu leurs conversations du salon bleu, ce jeu de raquettes incessant, sont bien favorables à une vie *intérieure*, ou, seulement même, à la vigueur du moi? Et ne nous trouverions-nous pas, ici, comme aux antipodes du sujet? Je n'insiste pas; ce serait de l'ingratitude envers l'auteur, dont l'esprit délicat et charmant nous a fait goûter un plaisir plus d'une fois exquis. Dans cette étude, comme dans celles qu'il avait données déjà sur le *Roman personnel de Rousseau à Fromentin* et sur *Sénancour*, il excelle à exposer les différentes théories morales qui ont, successivement ou ensemble, concouru à la direction des âmes; et il ne les simplifie si heureusement que parce qu'il les a lui-même repensées. Ce n'est pas un petit mérite quand, s'attaquant à Pascal, il réussit à nous rendre, en quelques mots émus et justes, le fragment des *deux infinis*. La difficulté n'était pas moindre avec l'auteur des *Maximes des Saints* : personne n'avait encore porté autant de lumière dans ces spéculations des mystiques, en ces profondeurs rendues transparentes, du quiétisme fénelonien. L'argumentation de Vauvenargues contre La Rochefoucauld est aussi vivement et nettement résumée que la doctrine de Fénelon ou celle de Pascal; et, du même coup, dans cette audace de *combinaisons* où l'on tente la récon

ciliation des contraires, il nous semble entrevoir l'adroit bon sens du Provençal avisé avec aussi — peut-être — un peu de l'orgueil des Italiens et de leur *virtu*. C'est le charme de ce livre, où les analyses deviennent des peintures morales : il fait vivre ceux dont il parle, que ce soit l'auteur des *Essais*, qui cherche à donner à son âme une valeur aristocratique et esthétique, ou celui de l'*Introduction à la vie dévote*, qui continue sa manière douce, qui a, au plus haut degré, comme lui, le sens des individualités morales, et qui, volontiers aussi, comme lui, écarte tout ce qui l'attristerait; ni l'un ni l'autre ne veulent s'approcher, comme Pascal, de ces régions de l'inconscient, dont l'obscurité les inquiéterait. Mais c'est quand il rencontre surtout l'auteur des fables que M. J. Merlant est particulièrement bien inspiré. Sur la rêverie de La Fontaine, « brahmane » pour qui « le monde extérieur n'existe que s'il s'accorde avec son rêve », sur son émerveillement de la beauté des choses, son instinct d'embellissement, ses voluptés d'intelligence fine, sa gaieté d'innocence, il a quelques pages délicieuses de légèreté riante et forte, les plus vraies, peut-être, que nous ayons. — Malgré les réserves indiquées en commençant, il ne semble guère que personne aujourd'hui fût capable d'écrire sur ces matières morales un meilleur livre, d'une élégance d'âme plus noble, — plus sérieusement délicat [1].

❦

La « Comédie humaine » de Saint-Simon, par André Le Breton, Paris, Société française d'imprimerie et de librairie, 15, rue de Cluny.

L'ouvrage de M. Le Breton est un volume de 380 pages, d'une lecture très agréable.

Après une description du château de Versailles, tel que l'a construit Louis XIV, l'auteur se propose, à l'aide des *Mémoires de Saint-Simon*, de « ressusciter pour quelques heures le passé, d'entrer chez Louis XIV, de le suivre dans sa vie journalière, de se familiariser avec son entourage, d'observer les figures et les costumes, les plaisirs et les modes d'autrefois, de surprendre les intrigues, de lire au fond des cœurs, de voir, en un mot, se dérouler une autre « Comédie humaine » non plus imaginaire, mais réelle », plus riche encore que celle de Balzac, puisqu'elle met en scène, d'après Saint-Simon, 2 300 personnages différents. Tel est le plan de l'ouvrage.

L'auteur nous présente d'abord le portrait de Saint-Simon, tel qu'il s'est peint lui-même, avec « cette sensibilité si vive, cette verve extraordinaire, cet esprit endiablé qui a fait de lui un peintre sans égal de la vie de Cour », ses haines vigoureuses aussi et son dégoût des mœurs de la famille royale et des courtisans. C'est un

1. Une faute d'impression, fâcheuse, dans une citation de Montaigne (p. 86) où *esclaves* n'a pas de sens, c'est *élans* qu'il faut.

témoin plein de passion, d'une imagination débordante, souvent d'une insolence qui ne laisse rien à désirer, un guide qu'il faut suivre en prenant, comme le fait l'auteur, certaines précautions. — Il lui emprunte ensuite la matière de 3 chapitres qui semblent former la partie centrale et dominante de son livre, et qu'il intitule : « Une journée de la vie de Louis XIV. La famille royale. Les Courtisans ». Il lui a fallu tirer des *Mémoires* mille traits, mille détails épars pour reconstituer la vivante image du roi dans sa vie quotidienne, celle de Monsieur, du Dauphin et de ses trois fils. Il y a réussi, et très heureusement.

Les derniers chapitres qui ont pour objet : « Les mœurs de la vieille France. — Le mariage et la famille. — Le sentiment religieux à la fin du siècle de Louis XIV. — Le regard, enfin, jeté par l'auteur hors de Versailles », — tiennent moins étroitement à la personnalité du roi, et nous préparent à cette conclusion que la *Comédie humaine* de Saint-Simon est incomplète, qu'elle ne met en scène qu'un petit groupe social, la Cour, et qu'il conviendrait de dire au plus impertinent de tous les ducs, comme Renan à Pallas Athéné : « Le monde est plus grand que tu ne crois ».

J'ai lu avec un très vif intérêt ce petit livre. Le choix des multiples éléments qui en forment la matière, l'unité que l'auteur a su leur donner, la sûreté de ses jugements qui domine et contient l'imagination débordante, la passion et les violences de Saint-Simon en font une œuvre très différente des *Mémoires* : c'est presque de l'histoire. Et c'est un livre écrit d'une plume souple, vivante, élégante, spirituelle, assez aiguë parfois, comme il convient à un essai historique sur la Cour de Louis XIV et à un commentaire de Saint-Simon.

❦

Œuvre poétique d'Alfred de Vigny. Paris, bibliothèque Larousse.

Il ne semble pas qu'on exagère en reconnaissant que cette édition est, peut-être, la meilleure que nous ayons. Elle a été préparée, en effet, comme le prospectus l'annonce, avec le plus grand soin. La biographie, due à un écrivain de mérite, est utilement réduite aux indications essentielles. Le texte est pur; il n'est pas seulement exempt des coquilles relevées ailleurs; on l'a heureusement préservé des prétendues corrections que M. Jean Giraud eût mieux fait de ne pas admettre; car, deux fois sur trois, on ne peut disconvenir qu'elles ne l'altèrent et ne le gâtent. Il n'est pas indifférent d'ajouter que l'élégance de l'exécution matérielle donne aux volumes de cette bibliothèque un attrait de plus, et en fait paraître le bon marché remarquable. L'intérêt des illustrations, la qualité du papier et des caractères, le bon goût même de la couverture, tout invite à relire les vers de Vigny, qui sont de ceux qu'on ne saurait trop relire. Nous ne pouvons qu'en féliciter l'éditeur, en souhaitant que ce joli exemple qu'il donne ne soit pas perdu.

Théâtre d'Alfred de Vigny. Paris, bibliothèque Larousse.

Bien que Vigny ne semblât guère fait pour le théâtre, — sa *Maréchale d'Ancre* l'indiquerait — la première de son *Othello* fut presque un événement, *Quitte pour la peur* reste une chose exquise, antérieure aux comédies et proverbes de Musset, et *Chatterton* surtout, outre son succès éclatant, pose une question importante qui est loin d'être résolue. La lecture de ce théâtre demeure donc utile, et les notices substantielles de M. Gauthier-Ferrières, en l'éclairant à propos, en découvrent et en soulignent bien le réel intérêt. L'édition mérite tous les éloges donnés à la précédente.

Les Maîtres de l'heure, par Victor Giraud, seconde série. Paris, Hachette et Cie.

C'est la seconde partie de l'enquête sur la génération littéraire de 1870. M. Victor Giraud, dans la première, interrogeait les œuvres de Pierre Loti, Brunetière, Faguet, de Vogüé et Bourget. Il examine ici celles de Jules Lemaître, d'Édouard Rod, et de M. Anatole France. Il essaie, dans sa conclusion, d'établir, comme il dit, le bilan de leur génération. Deux grandes influences ont pesé sur elle, la guerre de 1870, et l'œuvre de Taine et de Renan. La guerre, à presque tous, a laissé une âme triste de vaincus. Tous se sont, en quelque sorte, nourris de l'*Histoire de la littérature anglaise* et de celle *des Origines du Christianisme*, et l'action a été si profonde qu'on peut les regarder comme suivant encore leurs maîtres quand ils les complètent, ou même quand ils les réfutent. En littérature, et en contradiction avec l'école de Médan, ils ont prétendu peindre l'homme, corps et âme, complet. En philosophie, ils ont voulu ruiner la religion de la Science, et n'ont pas admis de morale scientifique. En religion, et même incroyants, ils ont témoigné de la sympathie pour le catholicisme. Peut-être M. V. Giraud eût-il dû ajouter qu'en somme, et simplement, dans toutes ces tentatives, comme dans l'école de 1660, il n'y avait eu qu'un réveil, une réaction du génie français, se ressaisissant, contre les influences soit anglaise, soit allemande, que favorisait puissamment l'action de Taine comme celle de Schérer, de Réville et de Renan. Je voudrais que ce résumé n'eût pas détruit tout à fait l'intérêt de ce livre, qui est assez grand.

Les trois études qui le composent sont inégales. Édouard Rod, malgré sa gravité et sa valeur, n'a pas compté parmi *Les Maîtres de l'heure*. Mais les portraits de Jules Lemaître et de M. France sont attachants ; quoique celui-ci ne soit pas flatté. Le sous-titre du livre : *Essais d'histoire morale contemporaine* est bien justifié : on y sent partout une préoccupation de la moralité des plus saine. De là des sévérités, presque toujours méritées, pour l'auteur de *L'Ile des Pingouins* comme pour l'auteur de *Myrrha*. Mais cette critique est sur-

tout biographique et bibliographique; sans étaler ce qu'on appelle « la littérature » du sujet, elle nous la donne. On pourrait même trouver quelquefois que M. Giraud cite les critiques plus que son auteur, en mettant quelque coquetterie à ne citer que des articles non recueillis, comme l'article de Jules Lemaître, dans la *Revue Bleue*, sur M. Anatole France, ou des plaquettes devenues introuvables, comme la brochure de M. Maurice Barrès sur le *Crime de Sylvestre Bonnard*. Il déterre, dans une obscure revue de 1867, un long poème de *Thaïs* qu'il compare au roman de 1890. Il nous apprend quels sont les exemplaires de telle édition originale que les bibliophiles recherchent le plus. Il n'oublie, il n'ignore rien de ce qui se rapporte aux origines, à l'éducation, à la formation des écrivains dont il parle. Il sait les « sources » où ils ont puisé, ou vous indique ceux qui les connaissent. « Voyez, sur les sources du *Crime de Sylvestre Bonnard*, l'article de M. Henri Potez (*Mercure de France* du 1er mars 1910) et le livre de M. Michaut, sur les imitations livresques qu'on a relevées dans *La Rôtisserie de la Reine Pédauque*, voyez dans la *Grande Revue* du 25 novembre 1911, l'article de M. J.-E. Morel, dans la *Grande Revue* encore du 25 décembre 1912, les articles de M. Léon Carias, et le livre déjà cité de M. Michaut. » Et enfin, lui-même, M. Giraud, il signale aux futurs exégètes ce que *L'Ile des Pingouins*, entre autres emprunts, doit à l'auteur de *La Légende celtique*, Th. de la Villemarqué. Ce n'est pas le trait le moins curieux de cette critique d'étudier, et de commenter, nos écrivains contemporains, comme l'érudition alexandrine étudiait et commentait les poètes de l'antiquité. Il n'est pas sûr que les nôtres soient toujours reconnaissants de cet honneur; mais le commentaire sera précieux pour les critiques de l'avenir; il est, déjà, piquant, et même instructif pour nous.

Le gérant de la « Revue Pédagogique »,
ALIX FONTAINE.

Coulommiers. — Imp. PAUL BRODARD.

Nlle série. Tome LXVIII. N° 5 Mai.

REVUE Pédagogique

Un Congrès sur les œuvres de guerre à Rome.

I

Du Trocadéro au Campidoglio [1].

Aimez-vous les brusques contrastes, les antithèses fortement accusées, les changements, vivement déclenchés, de décors et de milieux? La guerre permet, même « aux civils », de satisfaire leur appétit de mobile curiosité. Scènes et visions dont on est témoin, et parfois acteur, se succèdent comme ces tableaux disparates que le film détache sur l'écran.

L'écran est d'abord largement déployé sur la scène du Trocadéro, où, le jeudi 24 février, Paris acclame le dessinateur hollandais Raemaekers.

MM. Georges Lecomte, Grand-Carteret, Funck-Brentano, dans la manifestation, inspirée par la reconnaissance et

1. 27 février-1er mars 1916.

dédiée au grand artiste, font défiler les caricatures, d'une touche si personnelle et si puissante, qui marqueront d'un ineffaçable stigmate les crimes des Hohenzollern. L'atmosphère est comme saturée d'enthousiasme, d'angoisse aussi, car la ruée allemande sur Verdun commence, se précise, et Paris éprouve la fièvre des grandes journées historiques.

A peine la manifestation est-elle terminée, un train, à travers une furieuse tempête de neige, sévissant dans la Maurienne et la Haute-Italie, m'entraîne vers un autre spectacle, à Rome.

Le 27 février, au matin, la transformation à vue est complète. Au Campidoglio, — le Capitole d'autrefois, métamorphosé par Michel-Ange, — se tient une autre séance, entourée de pompe officielle, pour célébrer l'ouverture du Congrès que la *Cultura Popolare* consacre aux Œuvres éducatives de guerre.

Le « Convegno Nazionale » organisé par l'*Union Italienne de l'Éducation populaire*, la *Fédération des bibliothèques populaires*, la *Minerva*, *Institut pour l'enseignement cinématographique* et l'*Union des Instituteurs italiens*, a pour cadre, au Palais des Conservateurs, l'admirable salle des Horaces et des Curiaces où, quelques jours auparavant, l'Italie saluait M. Briand, où, quelques jours plus tard, elle saluera M. Asquith. Le conseil municipal de Rome tient à y recevoir, comme ont fait les chefs et les hommes d'État, en les entourant d'honneurs, les éducateurs, professionnels ou bien volontaires, qui ont forgé l'âme de l' « Italia nuova ».

L'on sent que le pouvoir et aussi que les élus ont à tâche de rendre un éclatant hommage au labeur et au dévouement de l'élite enseignante.

Toutes les grandes administrations de l'État, tous les

ministères ont envoyé des délégués qui sont les directeurs des services. Quarante sénateurs, soixante-deux députés sont présents, des ministres, d'anciens ministres, comme l'illustre Luzzatti. Des industriels, des médecins, des savants, suivront les travaux jusqu'au bout, avec une attention passionnée. Ils veulent prendre part aux débats, s'efforcer, en fournissant l'apport de leur savoir et de leur compétence, de dégager les solutions de problèmes dont l'importance leur apparaît capitale.

Ne faudra-t-il pas, demain, que l'école prépare la jeunesse populaire à lutter, sur le terrain économique, contre l'ennemi qui, depuis tant d'années, dirige le mouvement commercial et industriel?

Ne convient-il pas de tracer le programme de l'éducation qui permettra, dans « l'après-guerre », d'obtenir la victoire dans la mêlée des intérêts?

Et ne s'agit-il pas, d'urgence, de porter aide et secours, jusqu'à la fin des hostilités, aux enfants dont les pères combattent sur le Carso? N'a-t-on pas aussi des devoirs à remplir envers les orphelins de la guerre? La rééducation professionnelle des invalides et des mutilés ne s'impose-t-elle pas? Et enfin peut-on laisser, sans distraction intellectuelle, sans réconfort moral, les soldats blessés, dans les hôpitaux, et aussi les combattants quand ils sont au repos, à l'arrière, en attendant de repartir vers l'Alpe que la nature et l'homme rendent doublement homicide?

Ce sont là les graves et complexes problèmes dont s'occupera l'assemblée; c'est là le programme qu'avec une précise entente des difficultés qu'a fait surgir la guerre, a arrêté le Comité promoteur du Congrès.

Le président est le sénateur professeur Pio Foà. Les vice-présidents sont MM. Turati, député; Ricci, Soglia,

sénateur ; les secrétaires : Angelo Merlini, Fabietti.

Le comité de Rome a pour président le professeur Mondaini, pour secrétaire M. Agostinoni.

La séance inaugurale est, selon le rythme ordinaire, remplie par des discours. Mais les congratulations habituelles ont été supprimées et, dès le début, on s'est mis à la tâche commune. Les orateurs ont tracé au Congrès son ordre et sa marche, lui ont imprimé des idées vraiment directrices.

M. le professeur Mondaini, après avoir remercié les délégués des nations alliées et amies, énumère les questions à l'ordre du jour.

Le prince Colonna, syndic de Rome, insiste sur le rôle que l'école a joué en formant les générations qui luttent pour la grandeur du pays. Il dit combien il faut s'attacher à l'instruction professionnelle : « L'Italie, s'écrie-t-il, doit se rendre indépendante des marchés étrangers dont elle a subi jusqu'ici la domination. » Ce sont paroles qui peuvent être comprises et entendues ailleurs qu'à Rome.

M. Grippo, ministre de l'Instruction publique, souligne l'importance de la réunion qui tracera au gouvernement la voie à suivre. Il définit l'éducation : « un devoir de solidarité entre toutes les classes sociales qui doit absorber toutes les énergies du peuple ».

Le sénateur Pio Foà, qui sera président du Congrès, passe en revue, dans une leçon magistrale, tous les thèmes, tous les arguments, comme on dit en Italie, qui sont à l'ordre du jour. Il traite des cours populaires, mais il insiste surtout sur l'instruction industrielle dont on a un besoin absolu dans un pays qui doit retenir chez lui la main-d'œuvre qu'on attire à l'étranger.

Le sénateur Scialoja parle de l'assistance scolaire, des

devoirs qui incombent aux citoyens, de la part qui revient à l'État. Il amorce par son discours une discussion qui remplira les séances de travail. C'est l'éternel débat, toujours si complexe et si troublant, entre les droits et devoirs de l'initiative privée et de l'action officielle. On en dispute, en Italie comme en France, et la cause n'est jamais épuisée.

Le très grand honneur m'échoit d'apporter au Congrès le salut du Gouvernement de la République, et le même honneur est fait à M. Jules Destrée, membre de la Chambre des représentants en Belgique, qui, s'inspirant des scènes empruntées à l'histoire romaine dont s'illustrent les tapisseries murales, établit un saisissant parallèle entre les procédés primitifs des guerres anciennes et la barbarie savante des inventions contemporaines qui ensanglantent l'humanité. Comme je l'avais fait, il exprime sa foi dans le progrès par l'éducation et sa foi aussi dans la victoire finale que doivent remporter la justice et le droit.

On ne saurait croire « l'action prestigieuse » que Jules Destrée, qui a fait une admirable campagne de conférences dans la Péninsule, pour intéresser le peuple à la grande misère de la Belgique martyre, exerce sur les foules italiennes. En l'entendant, on ne peut que répéter le jugement de Maeterlinck : « J'ai entrevu tout ce qu'il y a de mystérieux, d'incantatoire et de surnaturel dans la véritable éloquence ». Et il ajoute : « Il mérite vraiment le nom que j'entendais murmurer autour de moi et que les Italiens lui donnaient avec une sorte de crainte et de joie, désarmés devant une force irrésistible : il était « l'Orateur formidable ».

De chaleureuses acclamations saluent les noms de la Belgique qui s'est sacrifiée par respect pour la parole

donnée, et de la France qui, champion des peuples opprimés, a souffert, elle aussi, et dont l'armée lutte, avec un héroïsme farouche, sous les murs de Verdun.

Car la pensée de la terrible bataille qui se livre aux bords de la Meuse, plane à Rome, sur l'assemblée du Capitole, comme elle étreignait les cœurs, à Paris, à l'assemblée du Trocadéro. Les cris de la rue montent jusqu'à la salle : les dépêches annonçent des assauts furieux. L'anxiété est vive et profonde, car le sort de l'Italie est lié à la destinée de la France, depuis qu'une étroite alliance unit les deux nations. Dans les regards qui se voilent de tristesse, il me semble voir passer comme un sentiment d'affectueuse pitié. Les nouvelles venues d'Allemagne annonçent que les troupes du kronprinz avancent rapidement. Certes on espère dans la victoire de la France dont on admire la vigoureuse résistance, mais les affirmations des agences berlinoises ne sont pas faites pour affermir certaines convictions plutôt hésitantes.

N'importe. Jusqu'au bout, Destrée et moi, nous dirons notre confiance, nos raisons d'espérer. Nous nous le promettons en un fraternel entretien, loin de la foule officielle, en descendant les degrés qui mènent à la place d'Aracœli.

Mais pendant tout ce jour de dimanche, et le lendemain aussi, je me suis rendu compte de ce qu'il peut tenir de soucis et d'inquiétudes et de souffrance morale, en un court espace de temps. Je constate avec quelle intensité l'on ressent les maux de la patrie, quand on est sur terre étrangère et qu'il faut « tenir » en public, et montrer un visage où il est nécessaire que chacun trouve une expression de confiante sérénité !

Dès le mardi, d'ailleurs, à la tempête a succédé la bonace. Les manchettes des journaux n'étalent plus en gros

caractères : « Ouragan de feu et de sang à Douaumont; — La terrible offensive; — Les progrès des Tedeschi. » L'œil est attiré par l'annonce de titres plus apaisants : « L'attaque est repoussée; — La vague est brisée », et bientôt dans le *Giornale d'Italia* on peut lire : « Les vainqueurs d'une heure enfermés dans un cercle de mort ». Et chaque fois qu'un télégramme apporte une nouvelle favorable, c'est à qui, par une délicate et affectueuse attention, me le tendra, dans un élan de joie. Car, dans la salle du Congrès comme dans la rue, tous les cœurs battent à l'unisson et l'on fait des vœux ardents pour que Verdun, en qui l'on voit le rempart moral et symbolique de la France et des nations alliées, résiste victorieusement.

II

Au Théâtre National.

C'est au foyer du Théâtre National que se déroulent les séances du Congrès. Le soir, sur le plateau, on jouera la *Duchesse du bal Tabarin* qui transportera les spectateurs à Montmartre, mais qui ne leur fera pas oublier Verdun. Le jour sera consacré à des dissertations pédagogiques. Du reste, dans la « Ville Éternelle », le profane et le sacré, loin de se heurter, se fondent en harmonie.

On n'institue pas de commission spéciale. Les débats sur chaque question ont lieu en commun, ce qui fait gagner du temps, permet d'éviter de fastidieuses redites, et d'échapper à l'inconvénient de dérober des discussions à des délégués qu'elles intéressent et qui, n'ayant pas le don de l'ubiquité, ne sauraient se trouver dans plusieurs salles à la fois.

Cinq problèmes sont abordés et ont fait l'objet de rap-

ports dont quelques-uns ont paru dans la si intéressante Revue : *La Cultura Popolare*, organe de l'Union nationale de l'éducation populaire[1].

Les auteurs ne les lisent pas. Ils épargnent aux auditeurs l'ennui d'entendre ce qui est imprimé. Ils résument les développements. Puis l'on discute. Quand les débats sont épuisés sur des études formant un ensemble, les rapporteurs sont invités à présenter, en combinant leurs vues particulières, une conclusion générale, soumise au vote de l'assemblée dont l'ordre du jour deviendra un programme d'action : excellente méthode de travail qu'on pourrait imiter partout où l'on s'assemble en Congrès.

On ne peut pas ne pas être frappé par la prestigieuse facilité d'élocution dont font preuve les orateurs. La plupart ont une rapidité et une netteté de dialectique, une richesse verbale, une verve de riposte qui font honneur à l'apprentissage spécial de la parole par où ils ont passé dans les gymnases, lycées, Universités. On dit souvent que l'Italien naît improvisateur. Mais à la facilité naturelle, au don inné s'ajoutent l'art, la préparation spéciale et une forte culture générale.

C'est de l'*Assistance aux enfants pendant la guerre*, que l'on s'occupe tout d'abord. Le président de séance est M. Turati, député, l'éloquent leader socialiste.

MM. Emidio Agostinoni et Angelo Merlini exposent ce qui a été fait et ce qui reste à faire. M. Merlini a ouvert une curieuse enquête sur l'œuvre des communes, des patronages, des Comités d'assistance civile qui, depuis le début des hostilités, font un généreux effort pour éloigner la misère du foyer familial d'où le père, les frères aînés

1. 25 février-15 mars 1916, Milan, rue Saint-Barnaba, 38.

sont partis. On apprend qu'à Milan les cantines ont nourri 25 000 enfants et ont dépensé 585 000 francs; — qu'à Venise on a dépensé 85 000 francs pour les repas d'enfants. Dans chaque ville un comité central a été fondé qui met de l'unité dans les services privés de l'assistance.

Le sénateur professeur Scialoja parle des devoirs de l'État ainsi que M. Casalini.

L'idée qui domine le débat est que l'assistance ne doit pas avoir le caractère d'une aumône mais qu'elle doit être considérée comme un service public. L'on remarque beaucoup l'intervention de M. Corradini, conseiller d'État, hier encore directeur de l'enseignement primaire au ministère de l'Instruction publique, qui s'efforce, en « debater » adroit et documenté, de concilier l'opposition s'accusant entre tenants de l'initiative privée et partisans de l'intervention gouvernementale. Il y parvient par la rédaction d'un ordre du jour savamment balancé où un double appel est adressé aux particuliers et à l'État qui est invité à opérer des prélèvements sur des économies réalisées, paraît-il, au chapitre de l'enseignement primaire.

*
* *

C'est M. le professeur Mondaini, puis le sénateur Foà qui président les discussions relatives à l'*Assistance aux Orphelins de guerre*.

Le sénateur professeur Ruffini et M. Corradini exposent quels sont les devoirs de l'État.

Mlle Linda Malnati, qui depuis tant d'années, se consacre à un fervent apostolat en faveur de l'enfance déshéritée, insiste, comme le feront toutes les femmes présentes, pour

que la tutelle maternelle conserve tout son pouvoir. La famille ne saurait être sacrifiée à l'ingérence de l'État.

D'autres idées se font jour et amènent quatorze orateurs à la tribune. L'on demande qu'il ne soit porté nulle atteinte à la liberté de conscience dans la répartition des secours; et aussi que les enfants, nés hors du mariage, soient traités comme les enfants légitimes; et enfin qu'on demande des ressources aux détenteurs de fondations et legs dont les richesses, souvent détournées de leur destination première, ne pourraient recevoir un emploi plus utile et plus humain. Les orphelinats privés sont l'objet de vives critiques.

La discussion a lieu entre Italiens et en terre italienne. Et par la pensée je me reporte aux débats qui se déroulent au Palais-Bourbon et au Luxembourg. D'ailleurs MM. Ruffini, recteur de l'Université de Turin, Corradini invoquent souvent les noms de nos parlementaires, auteurs de projets de loi. L'on suit au Congrès de Rome les travaux qui sont en cours à la Chambre et au Sénat, à Paris. Et bien souvent retentissent les noms de MM. Léon Bourgeois, Viviani. C'est de la France qu'on attend des solutions précises pour s'en inspirer.

L'ordre du jour enfermant la volonté de l'assemblée est présenté par M. Corradini, qui l'a rédigé avec les auteurs de rapports et d'amendements. C'est un compromis fort habile, composé de considérants dont chacun fait allusion à une des objections et protestations formulées, soit par écrit, soit oralement, et où tous les droits et tous les devoirs, et des pouvoirs publics, et des mères, et des institutions de bienfaisance, se pénètrent et forment un bloc suffisamment solide.

* * *

M. Valli préside la discussion sur la *Rééducation professionnelle des invalides et des mutilés de la guerre.* Elle fut marquée par une leçon magistrale du sénateur Foà qui montra les progrès réalisés par la chirurgie. En février 1916, d'après le chiffre donné par le savant docteur, on comptait en Italie 4000 mutilés auxquels on doit joindre les blessés, qui sont très nombreux, par congélation des membres. Il montre ce qui a été fait à Milan, à Bologne, à Florence, à Turin qui sont les centres de cure et de rééducation. Il insiste sur les soins moraux qu'il faut donner aux grands blessés dont il étudie la psychologie avec beaucoup de pénétration. Il termine en indiquant quels rapports doivent être établis entre le gouvernement et les divers comités locaux qui s'occupent de la rééducation.

On entend ensuite le médecin-major Galeazzi, le docteur Selvi.

C'est sur une note émouvante que se termine la séance, qui fut un exposé de doctrines et de faits. On vit se lever M. Augusto Romagnoli, qui, aveugle, professeur dans un des lycées de Rome, vint plaider la cause des soldats devenus aveugles à la guerre. Il donna des conseils, dictés par la cruelle expérience que lui imposait une infirmité, supportée avec un merveilleux courage. Il dit qu'il faut s'inspirer pour faire œuvre pratique, des exemples venus d'Angleterre et des États-Unis. Il énumère les métiers où les soldats frappés de cécité pourront réussir. Son langage respire la confiance et la sérénité. L'assemblée souligne ses paroles d'unanimes applaudissements. L'on sent qu'elle l'entoure de respect et d'admiration pour le bel exemple

de vaillance morale qu'il donne et pour l'aide fraternelle qu'il vient apporter aux « emmurés » qu'a faits la guerre.

*
* *

L'enseignement professionnel retient l'attention du Congrès qui a été saisi de nombreux rapports. Le problème a été étudié en ses divers aspects.

Sous la présidence de M. Rignano, on entend tour à tour le docteur R. Bachi qui énumère les raisons d'ordre économique imposant l'organisation de l'instruction professionnelle. Le professeur Saldini étudie la préparation des chefs d'atelier, le professeur Osimo, qui, à Milan, a tant contribué à l'organisation de cours techniques vraiment modèles, ouverts par la Société l'*Umanitaria*, parle de la préparation des ouvriers.

M. Della Torre prononce un très important discours sur les devoirs de l'État en matière d'enseignement professionnel. Il se rapproche du programme tracé en France par M. Astier, sénateur. Il se déclare partisan de l'obligation et réclame l'institution de cours ouverts le jour, pendant les heures de travail, et que seraient tenus de fréquenter les apprentis jusqu'à dix-huit ans. Sa thèse reçoit un très favorable accueil.

Il est probable d'ailleurs qu'un projet de loi présenté par M. Nitti, député, sera adopté. Il faut souhaiter que la France ne se laisse pas devancer par l'Italie.

On ne peut passer sous silence deux autres rapports, l'un de M. Soglia, député, qui est une protestation contre toutes les économies que le gouvernement pourrait être tenté de réaliser sur le budget de l'Instruction publique; l'autre de MM. Turati et Fabietti, députés, plaidoyer

pressant et convaincant en faveur des blessés et des combattants au repos, pour qui l'on réclame des distractions, des récréations théâtrales, l'envoi de livres et de brochures.

Le Congrès se termine par une allocution du sénateur Foà qui met en relief l'importance des résolutions adoptées. Il adresse un appel à l'esprit d'initiative et de progrès qui anime ses collaborateurs et l'on se sépare en se promettant de compléter, parmi toutes les nations alliées, la victoire militaire que l'on augure éclatante, par une victoire intellectuelle et morale, dans le champ de l'éducation populaire.

*
* *

Les congressistes quittent le Foyer du Théâtre qui a été, pendant trois jours, foyer d'action éducative.

Prospectus, catalogues, programmes, leur sont remis dans les couloirs attenant à la salle des délibérations. C'est la règle en tout lieu, quand se tiennent des assises pédagogiques, et la documentation est riche, riche aussi la moisson d'idées que l'on peut emporter, encore qu'elle soit lourde au voyageur dans un pays où il ne peut avoir que des bagages à la main.

Combien d'œuvres, combien d'institutions se révèlent qu'on ignorerait, et à tort, sans les imprimés qui en font connaître l'existence et permettent d'utiles adaptations à d'autres milieux!

On me remet, de M. Angelo Merlini, un « tract » sur les *Sociétés d'anciens élèves* qui, à l'imitation de la France, commencent à pénétrer en Italie. Il y en a même à Trieste, où par elles, l'idée irrédentiste a gagné des recrues. Et voici un Essai sur l'*Assistance aux Orphelins ruraux* de la

guerre, filles et fils de cultivateurs, par le docteur Mario Casalini, directeur de l'Institut national de la Mutualité Agricole. Et encore, *Trois ans après*, dialogue de propagande publié par le Comité piémontais d'assistance aux ouvriers mutilés de guerre. Deux soldats blessés dont l'un, Gaspard, n'a pas fréquenté l'École de rééducation, dont l'autre, Henri, a fait effort pour apprendre un nouveau métier, échangent leurs réflexions. Il va de soi que Henri qui a tiré parti de l'apprentissage, triomphe de Gaspard qui a été réfractaire au travail. La causerie qui est forcément simple d'inspiration et de ton, portera sûrement. De son côté, le Comité lombard fait distribuer un petit volume fort bien illustré sur les œuvres hospitalières de Milan et notamment sur l'ambulance orthopédique militaire.

D'autres brochures chargent les bras des visiteurs qui, au vrai, sont heureux de trouver réunis des renseignements d'ordinaire dispersés, et malaisément obtenus. Comment se plaindrait-on que, grâce aux Congrès éducatifs, qui, à intervalles réguliers, rapprochent les éducateurs, il y ait, comme une Foire aux échantillons pédagogiques?

Je note le compte rendu de la *Société des projections lumineuses*, car la vue fixe n'abdique pas ses droits, et avec raison, devant les vues mouvantes. J'ai en main la « Relazione » de la *Fédération des bibliothèques populaires* présidée par M. Turati, groupement qui rend de précieux services et dont il serait nécessaire et urgent d'avoir chez nous une organisation similaire[1]. Voici un petit Manuel sur les Colonies d'été maritimes et alpestres; et celui de : *Pro montibus* de Milan, et cet autre de l'*Art à l'école*, dont la

1. La Fédération vient de publier un catalogue de livres sous le titre : *Seule Bibliothèque de guerre*.

paternité intellectuelle peut être réclamée par MM. Couyba et Léon Riotor, car leur idée s'est répandue au dehors. Je signale encore dans les spécimens de mon ballot, — il y a pourtant une crise du papier en Italie comme en France — le *Bulletin officiel* de la *Mutualité scolaire italienne* et un gentil journal d'enfants : le *Petit Mutualiste*, qui tire à 100 000 exemplaires et va d'école en école répandant et vulgarisant l'Œuvre de solidarité pratique dont J.-C. Cavé fut le fondateur. M. Rugarli, l'apôtre passionné de la Mutualité scolaire italienne m'a dit avec joie quel progrès l'institution, importée de France, réalisait au delà des Alpes. Et il m'a remis une circulaire de M. Grippo, ministre de l'Instruction publique, et datée du 5 février 1916, qui rend obligatoire l'inscription sur les registres de la Mutualité scolaire de tout élève allant dans une école, où elle n'existe pas encore et où il désire continuer ses versements.

Et comment exclure de l'énumération, forcément abrégée, l'étude, si curieuse, si attachante et si neuve, sur les écoles à l'usage des paysans qui, depuis 1909 ont été instituées dans l'Agrò Romano et dans les marais pontins? Elle me rappelle, cette brochure, une visite que j'ai faite en décembre 1912, le soir, aux dévoués défricheurs d'intelligences qui, entraînés par les Marcucci, les Balduccini, les Tommas Triossi, font la classe aux « Analfabètes » — ainsi qu'on appelle là-bas les illettrés, — et qui transforment en écoles des cabanes improvisées et des wagons à bestiaux.

*
* *

Les travaux sont achevés. Les congressistes se dispersent dans la foule qui tient, elle aussi, en plein air, à chaque coin de rue, son petit Congrès quotidien.

On parle de Vallona où les troupes, heureusement transportées de Durazzo, se fortifient. Et aussi d'Erzeroum dont la prise réjouit les cœurs.

On parle du « Prestito », l'Emprunt national, dont les affiches, si variées, si invitantes, reluisent, en tons éclatants, sur les murs, et adressent un artistique et patriotique appel aux souscripteurs. Et l'on parle aussi, et surtout, avec une joyeuse animation, du salut fraternel de la Chambre Italienne à l'armée française, adressé de Montecitorio au Palais-Bourbon, sur l'éloquente proposition de Bissolati; et devant toutes les pensées, se dresse, en fière vision, la silhouette de Verdun, la forteresse de gloire.

III

Des Thermes au Palatin.

Le Congrès qui était un Congrès sur les œuvres de guerre, s'est déroulé sans fêtes, sans réjouissances, et même sans banquet, — ce qui est un fait unique dans les annales des Congrès. Il a eu le caractère de sérieux, de gravité, d'émotion que commandait l'heure tragique et sanglante où il s'est tenu.

Deux visites, toutes deux de travail, ont été organisées, en marge des délibérations.

Minerva, Institut national, qui a pour objet d'organiser l'enseignement cinématographique, avait invité les délégués à entendre une conférence sur la rééducation des mutilés, faite par le Dr R. Galeazzi, avec projections, et fixes et mobiles.

C'est une bien curieuse société que la *Minerva*. Elle est à la fois privée et officielle. Elle a pour président M. Orlando

ancien ministre de l'Instruction publique, actuellement ministre de la Justice.

Le directeur des Beaux-Arts, M. Ricci, est un des vice-présidents. Un homme de savoir et de goût, de grande initiative aussi, M. Emidio Agostinoni, la dirige et veille, avec un soin passionné, à son extension, en est l'âme agissante.

La *Minerva* a une commission artistique, un conseil national avec des comités régionaux, échelonnés du Piémont à la Sicile. Son budget est alimenté par dons, cotisations et subventions. C'est, au vrai, une Ligue de l'Enseignement par l'aspect.

La *Minerva* a fait son choix de trois appareils permettant de satisfaire aux besoins des plus différents milieux et dont l'un est à fort bon marché. Écoles de villages, de villes, œuvres, établissements d'instruction publique ont le choix entre l'un des trois types qui leur sont proposés. C'étaient hier encore des appareils de fabrication allemande qui sont lourds, peu portatifs; ils vont naturellement être remplacés.

La *Minerva* publie *un* catalogue dont la table des matières est singulièrement riche. C'est une véritable Anthologie de films instructifs, soit originaux, soit empruntés aux éditeurs de tous pays et accompagnés de notices. Il va de soi que l'illustration des régions italiennes est la plus abondamment fournie. Une série est dédiée à la science, une autre à l'histoire naturelle. Il en est une qui est consacrée à la conquête de l'air, une à la médecine et à l'hygiène, une aux applications industrielles, une à l'éducation sociale. Sous la rubrique de « Variétés », on a groupé des films relatifs à des scènes maritimes, aux sports, etc.

Le ministère de l'Instruction publique met à la disposition de la *Minerva* et l'outillage, et le personnel de la

section photographique et cinématographique qu'il a instituée auprès de lui, dans un intérêt scientifique.

Minerva prête et loue les films. *Minerva* possède trois salles de spectacle où sont données des séances aux écoliers qui s'y rendent par roulement. L'une est à Naples, l'autre à Milan, la troisième à Rome[1].

Le théâtre cinématographique de Rome où nous a conviés la *Minerva* est situé dans les *thermes de Dioclétien*. C'est dans une rotonde à dôme qui rappelle la coupole du Panthéon d'Agrippa que le professeur Gabazzi fait sa conférence sur la rééducation des mutilés.

La surprise est grande de voir l'orateur, en costume de médecin-major, expliquer, grâce à la lumière électrique, comment on emploie les instruments et appareils de la chirurgie nouvelle, parler d'inventions, à l'aide de cette invention qu'est le cinématographe, dans ce monument où tout évoque le passé. Pourtant l'on s'habitue vite à l'anachronisme, et il faut bien s'y habituer dans une ville où la Rome antique et la Rome moderne s'ordonnent avec art où sur les assises des temples païens s'élèvent des églises et où le monument, de blancheur crue érigé en l'honneur de Victor-Emmanuel, sert pour ainsi dire de façade aux pierres chaudement patinées du Forum.

Mais c'est bien une autre secousse sur l'esprit que la *Minerva* causera bientôt aux congressistes qui, le lendemain, le jeudi 2 mars, visiteront ses ateliers, son installation pour prise de vues, ses collections.

La *Minerva*, pour tirer pleinement parti du ciel et du soleil, s'est élancée vers la lumière, a escaladé le Palatin et s'est logée tout au haut de l'ancienne villa Mills dont la

1. Florence aura bientôt sa salle de cinéma scolaire.

classique terrasse domine Rome. Sous les yeux l'on a le Palais de Tibère dont on fouille les ruines et la maison de Livie, et dans le fond, se découpant sur l'azur, s'enlèvent le château Saint Ange et la basilique de Saint-Pierre.

C'est une véritable petite usine, fort bien machinée, que M. Agostinoni a su aménager au sommet de la Rome primitive, de la « Roma quadrata » de Romulus. Laboratoires, chambres obscures, instruments et appareils perfectionnés pour tourner, fixer, baigner, sécher, rien ne manque afin d'obtenir d'excellentes épreuves pour les vues sur verre, et des films rendant vraiment les formes et la couleur de la vie.

IV

Sur les collines sacrées.

Une autre visite s'imposait à l'œuvre d'un autre novateur car, si en Italie le cinématographe appliqué à l'école a réussi, l'école de plein air, la « Scuala all'aperto » y obtient un franc succès. M. Grilli qui, à Rome, s'occupe avec une inlassable activité de ces écoles de santé physique et intellectuelle, m'avait invité à voir les essais qu'il tentait, ou plutôt à les revoir, car en décembre 1912, il m'avait déjà aimablement servi de guide. J'ai visité trois écoles de plein air, toutes trois sises sur des collines, en pleine évocation de l'histoire. J'ai vu les pavillons, les baraquements coquets, dessinés et construits par l'ingénieur Saffi, et qui s'élèvent, l'un, sur les ruines du Palais de Néron, l'autre, derrière le Colisée, « ruine de l'orgueil romain », comme disait Lamartine, le troisième, au delà du Tibre, sur le Janicule. J'ai assisté aux évolutions des enfants, dont quelques-uns font leurs débuts dans l'école de régénération

et de santé, dont quelques autres ont déjà reçu, depuis deux ou trois ans, soins médicaux et éducatifs.

Écolières, écoliers, placés dans des pavillons séparés dont les larges baies laissent pénétrer la lumière, sont habitués à se rendre en bon ordre au dehors; à plier, en quatre mouvements, la table-banc portative, dont les ont dotés MM. Grilli et Veroni; à la boucler sur leur dos; à faire des marches en chantant, jusqu'à ce que le maître ait choisi l'endroit où l'on fera halte et classe, sous le ciel bleu.

Je me suis rendu compte dans le détail des procédés ingénieux, imaginés par M. Grilli et par l'élite d'institutrices, d'instituteurs, qui, animés par sa foi d'apôtre, sacrifient loisirs, repos, souvent santé, pour sauver la santé de leurs petits concitoyens.

Les Écoles de plein air sont des externats. On n'y admet que des enfants débiles, anémiés, vivant aux taudis, et qui sont désignés au choix des maîtres et des médecins. Les pupilles ne quittent pas l'école, depuis le matin jusqu'à cinq heures du soir, afin de ne pas interrompre la cure. C'est le lever, c'est le coucher du soleil qui déterminent l'horaire.

Le travail scolaire est très réduit. Il comprend cinq demi-heures de leçon en tout. Trois repas adaptés à l'âge, à la maladie, sont fournis gratuitement. La promenade, le repos absolu, ont leur place dans l'emploi du temps.

Chaque école a son terrain de jeux, et aussi son jardinet collectif dont les produits sont utilisés pour la cantine. C'est là un apprentissage pratique de la coopération.

Chaque enfant a droit à son jardin particulier dont les produits sont emportés le soir et ajoutent un peu à la nourriture de la famille. Il faut voir avec quel entrain cette enfance, dont on fait la culture physique, se livre à la

culture potagère! Trois d'entre eux me montrent fièrement la récolte du jour : ce sont des choux, des « brocoli » dont le fumet embaumera la soupe paternelle.

J'assiste à des rondes, à des chants qui s'élèvent au-dessus des collines fameuses où toute pierre est ruine de temple, de palais, de demeure historique. J'admire la justesse du rythme et du mouvement chez ce petit peuple déjà artiste dont le goût est façonné par deux mille ans de souvenirs glorieux.

A voir nombre de ces enfants qui sont robustes, sains, qui ont le teint coloré, l'œil vif, on ne peut pas se persuader qu'ils doivent appartenir à la clientèle infortunée et dolente d'une école de plein air. J'exprime mes doutes à M. Grilli. Nous consultons les fiches sanitaires des fillettes et des garçons. Force m'est de constater que la guérison ne tarde pas à récompenser les efforts des novateurs. Les enfants que j'ai remarqués sont arrivés débiles et souffreteux. Ils se sont fortifiés grâce au régime dont ils ont bénéficié. Ils sont à la veille de faire place à des successeurs dont les pères et les mères attendent de l'école réconfort et salut pour leurs filles et leurs fils, anémiés par le mal des villes.

Je redescends avec ce maître éducateur et organisateur, M. Grilli, et en route, en traversant le Colisée, en jetant un regard sur le passé, nous devisons sur l'école de l'avenir.

M. Grilli me fait part des résultats obtenus, de ses projets, de ses espérances. Il me dit qu'au début l'école de plein air excita quelque défiance parmi le peuple, que les enfants hésitaient à venir, car le séjour « all' aperto » était comme l'aveu de leur misère physiologique. Puis, on comprit la pensée des docteurs et des éducateurs sociaux.

Aujourd'hui, me dit-il, pendant que nous remontions

la Voie Sacrée, l'école de plein air est devenue populaire. Les enfants la réclament puis la quittent avec regret. La municipalité consent d'importants sacrifices, s'intéresse à nos efforts. Rome a déjà vingt écoles de plein air, écoles répondant à trois types : écoles dans des pavillons, écoles dans des cours, écoles-terrasses. Il ajoute que les écoles de plein air se multiplieront bientôt, feront l'assaut des pentes et des sommets sur les sept Collines de la Ville éternelle, jalouse de disputer à la dégénérescence la vie de ses enfants, grâce à l'école de plein air, à l'école de la vie.

Et je songe aux écoles de plein air, très intéressantes aussi, qui ont été fondées en France, à celle de Lyon, à celle du Havre, au Nid des mutualistes qui abrite ses jeunes hôtes à Montigny-sur-Loing, dans la forêt de Fontainebleau, etc., et qui, à cause du climat, ne peuvent être que des Colonies saisonnières.

Rome et l'Italie disposent d'un collaborateur qui comble de ses dons les Écoles de plein air, qui les illumine et les réchauffe toute l'année. C'est lui qui éclaire et soutient l'œuvre. Les écoles de plein air sont là-bas les écoles du soleil et l'enfance se montre justement reconnaissante quand en formant des rondes elle y chante si souvent un hymme au soleil.

ÉDOUARD PETIT.

L'Ecole au soleil.

Une méthode de prophylaxie antituberculeuse.

Plus que jamais la France doit chercher et trouver les solutions pratiques du problème de la population, et l'école primaire peut y contribuer largement. Si l'école n'est guère en mesure d'exercer une influence directe sur l'augmentation des naissances, elle peut beaucoup pour aider à combattre les maux qui déciment la population : il n'y a peut-être pas d'institution capable de rendre des services plus éminents dans l'action prophylactique.

Des idées et des faits nouveaux nous viennent à ce sujet de Suisse.

Tout le monde connaît les essais tentés, un peu partout, pour « l'école en plein air ».

La ville de Lausanne a depuis quelque temps organisé la cure d'air pour les enfants malingres et chétifs avec un très grand soin et les résultats déjà constatés s'imposent à l'attention.

Mais voici une extension hardie de ces méthodes, qui vaut la peine d'être signalée. Il ne s'agit pas d'un plan théorique, mais des résultats de plusieurs années d'expérience. Le Dr Rollier, de Leysin, dont la compétence en matière de tuberculose est bien connue, préconise non seulement la *cure d'air*, mais la *cure de soleil* comme moyen efficace d'action préventive contre le bacille de Koch.

Quelques indications médicales sont ici nécessaires.

« D'après les conceptions actuelles, écrit le Dr Rollier dans sa brochure, l' « *École au Soleil* » [1], il est admis que l'infection tuberculeuse se produit, en règle générale, pendant la période de

1. Paris, Baillière et fils.

l'enfance. En atteignant l'âge de la puberté, tous les enfants ou presque tous (95 p. 100) ont payé leur tribut à la tuberculose.

« L'infection tuberculeuse qui se fait essentiellement par la voie respiratoire, est arrêtée et localisée dans les ganglions trachéo-bronchiques. Ceux-ci, situés dans le hile (entre les deux poumons, vers la ramification de la trachée-artère) constituent la première ligne de défense de l'organisme et doivent être considérés comme le point de localisation de la tuberculose initiale. Si l'organisme de l'enfant est suffisamment résistant, l'infection s'y arrête, la tuberculose est vaincue, ou du moins inactive. Si la résistance de l'organisme est affaiblie, comme c'est le cas soit après certaines maladies infantiles, telles que la rougeole, la coqueluche, la scarlatine, etc., soit après un surmenage physique ou intellectuel, l'infection reste latente ou elle évolue. Dans ce dernier cas, le bacille de Koch fait irruption hors des ganglions trachéo-bronchiques et pénètre dans la circulation d'où il atteindra soit les méninges (méningite), soit les poumons (tuberculose pulmonaire), soit le péritoine (péritonite), soit les os ou les articulations (ostéites ou arthrites), soit enfin l'organisme tout entier (tuberculose miliaire ou généralisée).

« Il est communément admis aujourd'hui que la tuberculose de l'adulte est presque toujours une réinfection, dite endogène, consécutive au réveil (à la suite de maladies graves, d'excès ou de surmenage) d'une infection datant de l'enfance et restée latente dans les ganglions trachéo-bronchiques. Puisque c'est au cours de l'enfance que se contracte le germe de la maladie, c'est pendant cette période qu'il faut le combattre et le réduire à l'impuissance pour en éviter l'éclosion ultérieure; il suffit pour cela de fortifier la résistance de l'enfant et d'éviter tout ce qui peut l'amoindrir. »

Or, pour fortifier la résistance de l'enfant, le Dr Rollier a eu recours à la cure solaire. Depuis douze ans, en effet, il a soigné et guéri par l'héliothérapie les formes les plus variées de la tuberculose dite externe, c'est-à-dire celle qui se localise dans les os ou dans les organes autres que les poumons et les méninges. Il a constaté l'excellente influence exercée par le soleil aussi bien sur l'état général que sur l'état local de ses malades.



Cliché Dr Rollier.

L'ÉCOLE AU SOLEIL

Les résultats si favorables déterminés par l'héliothérapie, prudemment dosée, chez des organismes atteints, le Dr Rollier a eu naturellement l'idée de chercher à les obtenir chez des êtres simplement débilités, affaiblis, qu'il espérait mettre ainsi en état de se défendre contre l'infection menaçante. Il a donc réuni dans la montagne, près de Leysin (canton de Vaud) quelques garçons et fillettes convalescents ou prédisposés à la tuberculose et les a soumis à la cure d'air et de soleil, très progressivement appliquée au début du séjour. Le mouvement, condition indispensable du développement physique de l'enfant, occupe une large place dans le régime prescrit.

Sans entrer dans le détail médical des résultats obtenus, signalons seulement que le bain d'air et de soleil, « le plus puissant des toniques et des reconstituants », refait le terrain et augmente la vitalité de l'organisme, tout en agissant d'une façon remarquable sur la peau. L'existence au grand air et au soleil endurcit ces enfants chétifs contre le froid : en été, ils circulent à peu près nus par tous les temps, et ceux qui souffraient de rhumes, de bronchites ou d'angines au moindre changement de température deviennent bientôt presque réfractaires à ce genre d'affections. Lorsqu'ils quittent Leysin, les petits pensionnaires du Dr Rollier sont dans le meilleur état de résistance physique.

Mais il ne faudrait pas qu'en améliorant la santé, on laissât l'esprit en friche. La culture intellectuelle doit marcher de pair avec la culture physique. L'enseignement se donne donc en plein air et au soleil, aussi souvent que le temps le permet.

« Il n'y a pas, à vrai dire, de local spécialement affecté aux travaux scolaires. Pour permettre aux écoliers de prendre leurs leçons à un endroit quelconque, nous avons adopté un dispositif, construit par M. Jules Rappaz, de Genève. C'est un appareil composé de deux parties, un petit banc et un pupitre. Elles se replient l'une sur l'autre au moyen de charnières formant un tout peu volumineux et peu encombrant, que l'enfant assujettit à ses épaules par des courroies comme un sac de soldat. Une poche de toile, fixée à l'une des parties, renferme cahiers, livres, écritoire. Pour la leçon, chacun déplie son appareil, et s'assied sur le banc ayant devant lui à la hauteur

voulue pour les yeux, le pupitre où il posera ses cahiers et ses livres. Ce système a l'avantage d'être extrêmement léger et portatif, et de ne charger les enfants que d'une manière insignifiante pendant les sorties. L'institutrice choisit dès lors l'endroit qui lui paraît le plus propice à l'enseignement qu'elle veut donner, suivant la saison et suivant les conditions atmosphériques du moment : un sous-bois ombragé, une clairière abritée du vent, l'orée d'une forêt. »

*
* *

Ce régime exceptionnel dont profitent quelques privilégiés, le D[r] Rollier voudrait en voir bénéficier tous les enfants des écoles. « On ne sait pas assez que le soleil, puissant microbicide, est l'agent de prophylaxie le plus actif, et en même temps le plus simple à utiliser. » Mais une cure de soleil aussi rigoureuse que celle pratiquée à Leysin n'est pas indispensable pour les enfants bien portants qu'il s'agit seulement de prémunir contre la maladie.

C'est au cours de la belle saison que les écoliers de la plaine puiseraient dans les rayons du soleil les forces nécessaires pour lutter pendant l'hiver contre les infections diverses auxquelles ils sont exposés. On commencerait, aux premiers beaux jours, par faire faire aux enfants le bain de soleil des extrémités inférieures, puis des jambes. Dès que le temps le permettrait, des exercices de gymnastique seraient ensuite organisés au grand air et au soleil; suivant la méthode excellente du lieutenant de vaisseau Hébert, auquel le D[r] Rollier rend hommage, les élèves seraient torse et jambes nus, les garçons portant simplement des caleçons de bain et les fillettes de petites combinaisons. Enfin lorsque les enfants seraient progressivement et prudemment entraînés à la cure scolaire, on profiterait des beaux jours pour faire la classe au soleil soit dans la cour de l'école, soit de préférence dans la campagne voisine où un site favorable serait réservé aux classes mobiles : « Une fois arrivés à l'emplacement choisi, qui pourrait être clos d'une enceinte de planches, les enfants se déshabilleraient et se mettraient dans la

tenue indiquée pour se livrer, en toute liberté sous le soleil, à leurs joyeux ébats ou à leurs exercices scolaires. »

Le Dr Rollier ne se dissimule point les objections que son projet pourra soulever.

« Nous comprenons parfaitement, écrit-il, qu'une idée aussi nouvelle puisse étonner, effrayer même au début par les détails de sa réalisation. Mais que pèsent ces considérations devant l'importance des résultats que nous prétendons obtenir? Il s'agit de la santé de tous les enfants! Il s'agit de les prémunir contre l'une des plus redoutables maladies en leur donnant une résistance considérable. Quel éducateur hésiterait à utiliser une méthode aussi grosse d'excellents résultats parce que, dans les premiers temps de sa mise en œuvre, elle froissera certains préjugés de l'opinion publique? »

Le jour où les conseils médicaux de l'École seraient favorables à la cure solaire, il conviendrait assurément de procéder avec prudence à la mise en pratique. Il faudrait d'abord choisir, dans chaque école, quelques enfants chétifs auxquels la cure d'air et de soleil serait prescrite, comme à Lausanne, par le docteur, à titre de traitement spécial. Les exercices de gymnastique exécutés par les écoliers torse et jambes nus accoutumeraient aussi l'opinion publique à la nouveauté de la méthode. Ce n'est qu'après avoir parcouru ces premières étapes que l'école au soleil pour tous pourrait être intégralement appliquée sans heurter les idées courantes.

Il semble d'ailleurs que le bain de soleil ne puisse pas sans inconvénient, en plaine et pendant la saison chaude, être d'une durée supérieure à une heure et demie ou deux heures par jour. Combiné avec les récréations et les exercices physiques, il pourrait donc prendre droit de cité à l'école sans déterminer de graves complications.

« On arrivera ainsi progressivement, écrit le Dr Rollier, par des dispositifs de détail modifiables suivant l'état d'esprit de chaque région, à faire admettre par tous que les enfants ont besoin d'être directement en contact avec l'air et le soleil, et qu'il n'y a pas d'autre moyen pour cela que d'exposer à nu certaines parties de leur corps. »

Cette question capitale : la prophylaxie antituberculeuse par

l'héliothérapie et l'école primaire, mérite assurément de retenir l'attention de nos hygiénistes et de nos éducateurs.

Mieux vaut prévenir que guérir : c'est là l'idée fondamentale de la méthode solaire appliquée à tous les enfants des écoles. Les générations que la France doit élever physiquement et moralement avec un soin jaloux, ne seront saines et vigoureuses que si des méthodes nouvelles d'hygiène leur sont appliquées : celle qu'on nous propose aujourd'hui a fait ses preuves.

Donnons donc du soleil à nos enfants, en nous rappelant la belle parole de Michelet : « La fleur humaine est de toutes les fleurs celle qui a le plus besoin de soleil. »

Étienne Buisson.

Le Certificat d'aptitude à l'enseignement de l'anglais dans les Écoles normales[1].

En raison des circonstances et des besoins du service, l'exament était réservé cette année aux seules aspirantes et à la langue anglaise. 212 se sont fait inscrire, 193 ont pris part aux épreuves écrites, 46 ont été déclarées admissibles, 27 proposées pour l'admission définitive. A la précédente session, 189 aspirantes avaient composé, et le nombre des admissibles et des admises avait été respectivement de 48 et 28. Malgré la date tardive de l'arrêté (12 octobre) ouvrant une session spéciale le 22 novembre, on peut donc dire que le niveau général des épreuves s'est maintenu à la hauteur habituelle; de plus, il y a eu un progrès sensible en ce qui concerne les épreuves écrites, et, pour l'ensemble, le peloton de tête s'est notablement accru : 4 aspirantes seulement avaient, en 1913, atteint ou dépassé un total de 110 points (pour 9 épreuves); le nombre de ces sujets brillants s'est élevé, cette année, à 12.

Voici les observations auxquelles ont donné lieu les différentes épreuves.

Épreuves spéciales : écrit.

Thème. — Le thème a été, de beaucoup, la plus satisfaisante des compositions. C'est visiblement sur le thème que porte le

1. Rapport de M. l'Inspecteur général Guillaume, Président du jury d'examen. — Les sujets des épreuves écrites ont été publiés dans la *Revue Pédagogique* de décembre 1915, p. 487.

gros effort des aspirantes. Près de la moitié des copies (94) ont atteint ou dépassé la moyenne; 13 ont obtenu les notes 15 ou 16; un peu plus d'un quart seulement (52) sont tombées au-dessous du médiocre (note 8).

Le texte proposé était une page de Maupassant, très concrète et toute en mouvement. Il fallait, pour bien le rendre, se représenter la scène dans sa précision pittoresque; l'anglais est, à cet égard, plus exigeant que notre langue : où le français — même le français de Maupassant — se contente souvent d'un terme général, *saisir* son fusil, *reprendre* sa hache, l'anglais montre, par le verbe et la particule adverbiale, l'attitude et le geste du personnage, correspondant à tel sentiment, telle intention; un trop grand nombre d'aspirantes n'ont donné, dans les cas semblables, qu'une traduction littérale, et, sinon incorrecte, du moins terne et peu conforme au génie de la langue. Aucun mot n'était étranger au vocabulaire usuel, et le texte ne présentait pas de véritables difficultés d'interprétation : il n'est pas permis à un futur professeur d'anglais d'ignorer les termes correspondant à *garde forestier*, *hache*, *se hérisser*, *assister à*, ni d'oublier que *encore* a plusieurs sens différents, que le *fusil* d'un garde-chasse n'est pas celui d'un soldat, que *livide* ne veut pas dire *pâle*, et que « bondir *sur* sa chaise » n'est pas la même chose que « bondir *de* sa chaise ». A signaler enfin une grande incertitude sur la traduction des prépositions qui accompagnent les verbes, et — non toujours dans les copies les plus médiocres — de véritables fautes contre la syntaxe du verbe (emploi des temps passés), du pluriel, de l'article défini.

*
* *

VERSION. — La plus terne des épreuves, comme à l'ordinaire. Si la proportion des copies médiocres ou tout à fait insuffisantes est restée la même que pour le thème, à peine un cinquième (35) ont dépassé la moyenne, et aucune n'a mérité une note supérieure à 13.

Le texte, emprunté à R. L. Stevenson, décrivait un accident de chemin de fer; il était donc de même nature que celui du thème, c'est-à-dire concret et animé, mais plus difficile à traduire,

d'abord en raison de la pauvreté relative de notre idiome en expressions imagées, ensuite à cause d'assez nombreuses expressions idiomatiques exigeant, pour être bien rendues, un vocabulaire précis, une connaissance exacte de la grammaire, et cette souplesse qui ne s'acquiert que par une longue et patiente étude des auteurs, bref, de la culture. La plupart des aspirantes possèdent le vocabulaire; elles n'hésitent plus sur le sens du mot *actual*; si, dominées par la langue étrangère, celles qui viennent de faire un long séjour en Angleterre traduisent littéralement des mots tels que *guard* et *pantomime*, il faut se garder d'en conclure qu'elles ne comprennent pas. Ce sont là des fautes vénielles. La préparation insuffisante, et, parfois, l'ignorance de la grammaire, apparaissent dans la traduction inexacte d'expressions proprement anglaises : pour un grand nombre d'aspirantes, il n'y a pas de distinction à faire entre *louder* et *the louder*; d'autres n'aperçoivent pas le sens de *about* dans *about a hillock*; mais c'est surtout la particule *up* ajoutée au verbe *to double* qui a embarrassé la majorité : oubliant que, dans certains cas, *up* après un verbe implique achèvement de l'action, elles ont voulu garder à la particule le sens habituel de mouvement de bas en haut, d'où les contresens : *capoter*, *monter sur un autre wagon*, *le wagon s'élève et se plie en deux*, *le wagon dressé se retourne*, etc.; d'autres n'ont pas cherché à préciser le sens de *to sit up*, et l'ont traduit comme si l'auteur eût écrit : *to sit down*.

L'inexpérience se trahit dans des traductions maladroites, trop littérales, ou, au contraire, paraphrastiques. Le plus souvent, la traduction littérale est écartée sans motif; c'est la minorité qui rend nettement *brutal stoppage* par *arrêt brutal*; la plupart préfèrent la traduction affaiblie *brusque*; on éteint le pittoresque du mot *cairn* (tumulus) et l'on en appauvrit le sens en l'interprétant par *monceau*, *amas*, *tas*, — quand on ne le fausse pas tout à fait.

Reconnaissons cependant le souci d'écrire en français correct, qui s'affirme chez la plupart des aspirantes. Les fautes grossières, provincialismes, anglicismes, non concordance des temps, sont l'exception cette année, ainsi que les erreurs d'orthographe.

*
* *

RÉDACTION ANGLAISE. — Composition très inégale. 83 copies (les deux cinquièmes environ) n'ont pas atteint la note 8; 28 seulement (un septième) ont dépassé la moyenne; en revanche, nous avons pu donner deux fois les très bonnes notes 15 et 16.

Le sujet proposé était le suivant :

LA FIANCÉE DU MARIN.

En attendant le retour de son fiancé, matelot à bord du Courbet, *qui croise sur les côtes d'une région révoltée de l'Annam, Jeanne vit seule avec sa mère dans un village de pêcheurs. Une nuit, elle voit en rêve des matelots procéder solennellement à l'immersion d'un de leurs camarades mort; vainement elle cherche Pierre parmi les assistants... Depuis lors elle est hantée de sombres pressentiments... Enfin le facteur lui remet une lettre du fiancé, pleine de la joie du prochain retour. Tout heureuse, elle court chez la mère de Pierre au village voisin : elle la trouve en pleurs, tenant à la main une lettre dans laquelle le commandant du* Courbet *lui annonce que son fils, blessé au cours d'une descente contre les indigènes, a succombé quelques jours plus tard à l'infirmerie du bord et a été immergé selon la coutume des gens de mer.*

Ce thème permettait aux aspirantes de mettre en œuvre certaines pages de leurs auteurs, comme les *Pauvres Gens* — pour la peinture du village de pêcheurs et le rôle tragique de la Mer —, *Isabella* — pour le désespoir de la fiancée —, soit encore *Enoch Arden*, poème très connu. On a pensé à Victor Hugo, assez rarement à Keats, deux fois à Byron (*The Ocean*), deux ou trois fois seulement à Tennyson : *Enoch Arden* semble beaucoup moins lu dans l'enseignement primaire que dans les lycées et collèges.

Nombre d'aspirantes paraissent avoir trouvé le sujet trop facile, sous prétexte que le canevas leur fournissait les faits et le plan. Il y a là une erreur assez sérieuse, et contre laquelle il convient de prémunir de futurs professeurs. Une « matière », même développée, ne dispense aucunement de l'effort d'inven-

tion, mais l'invention ne consiste alors ni à bouleverser l'ordre indiqué (comme l'ont fait cinq ou six), ni à transformer en lettre ou en récit rapporté par un tiers ce qui est proposé comme narration. Ce sont là de petits moyens, qui confinent à l'échappatoire, et qui ont le grave inconvénient de rendre le style artificiel. En pareil cas, l'effort d'invention consiste — comme dans la réalité quand il s'agit de narrer une suite d'événements — à bien dégager les points essentiels, à les mettre en pleine lumière par le contraste des décors, des scènes et des sentiments; à doser la description, le dialogue et l'analyse; *à ne pas tout dire*, comme dans un plat fait divers, mais à élaguer, à dépouiller, — à présenter, en un mot, à l'esprit du lecteur, une œuvre de l'esprit.

Si beaucoup d'aspirantes ont trouvé le sujet facile, c'est donc qu'elles s'en sont fait à tort une conception trop facile. Elles l'ont traité frustement, parfois vulgairement, le transposant presque tout entier en dialogue de la vie de tous les jours, dialogue dont trois mois d'Angleterre suffiraient à fournir les éléments. Ce n'est pas là ce que réclame l'examen. Qu'une ligne *d'anglais parlé* nous suggère ici et là les conversations des personnages, soit; mais il faut se garder de traiter les trois quarts du sujet dans cette note, car c'est oublier la valeur particulière du travail écrit — la dignité propre du style.

Ces réserves faites, hâtons-nous d'ajouter que, si l'on compare l'ensemble des copies avec celles que donnait le même examen il y a dix ans, le progrès, notamment en ce qui regarde la correction et la propriété des termes, est considérable; un assez grand nombre d'aspirantes ont fait preuve d'une connaissance précise du vocabulaire maritime, et, comme style descriptif, plusieurs ont présenté de remarquables réussites.

Oral.

Version. — Depuis quelques années, la commission accorde aux aspirantes quinze à vingt minutes pour relire à tête reposée le passage tiré au sort; aussi n'avons-nous plus à regretter les accidents dus à la surprise ou à l'émotion. Est-ce une des raisons pour lesquelles cette épreuve a été la plus satisfaisante de toutes? La principale est sans doute que les auteurs, les prosa-

teurs surtout, ont été étudiés de très près. On aurait besoin de s'entraîner davantage à la traduction des poètes. 3 aspirantes seulement n'ont obtenu qu'une note franchement médiocre (moins de 8); 41 ont dépassé la moyenne; 6 se sont élevées jusqu'à 15 et 16.

*
* *

CONVERSATION. — 8 notes sont tombées au-dessous de 8; 24 ont dépassé la moyenne; trois ont atteint le chiffre 15.

Nous demandons aux aspirantes de résumer en anglais la page lue, d'en montrer l'importance et l'intérêt, et de nous dire, sans prétention critique et en toute sincérité, ce qu'elles en pensent ou l'impression qu'elles en reçoivent. Nous voulons nous assurer ainsi qu'elles savent exprimer spontanément autre chose que les banalités de la convervation courante. En général, le résumé vient assez bien, mais, dès que le ton s'élève et qu'il s'agit de caractériser une œuvre ou de formuler un jugement personnel, en un mot, d'exprimer des pensées, la source semble tarir tout à coup; on hésite, et, le plus souvent, on construit péniblement une ou deux phrases gâtées par les gallicismes, voire même les incorrections. Il y a un effort sérieux à fournir sur ce point.

C'est particulièrement en cotant cette épreuve que nous tenons compte de la prononciation. Plus que la facilité, nous apprécions ici la netteté et la vigueur. A cet égard, une pointe d'exagération devient une qualité professionnelle; il y a une optique scolaire aussi bien qu'une optique théâtrale, et jamais les élèves ne saisiront le caractère propre des consonnes et des voyelles anglaises, ni l'importance spéciale de l'accent tonique, ni le chant caractéristique de la phrase, si le professeur parle ou lit devant eux comme on parle en famille ou même dans un salon.

*
* *

THÈME. — 13 aspirantes ont eu des notes inférieures à 8, 28 ont dépassé la moyenne, 2 seulement ont atteint la note 15.

Cette épreuve ne comporte aucune préparation immédiate :

l'aspirante tire un passage au sort, le lit et le traduit séance tenante. La commission propose de préférence des textes d'une langue tout à fait courante, exempte de termes techniques ou simplement rares. Telle quelle, l'épreuve reste difficile : elle suppose que l'on se rend bien compte des ressources des deux langues et de leurs limites exactes, que l'on est en état de *repenser immédiatement en anglais* ce qui est exprimé en langue maternelle, et de l'exprimer sous une forme correcte et idiomatique. Nous avons eu trop souvent à relever des lacunes de vocabulaire, des gallicismes ou des tournures gauches, embarrassées, et — ce qui nous a surpris davantage — de grosses fautes de grammaire. Trop d'aspirantes semblent avoir oublié qu'à la tâche indispensable d'apprendre à manier la langue étrangère, que rend aisée et agréable le séjour en Angleterre, doit succéder le travail plus ardu d'ordonner, par la réflexion et la comparaison entre l'anglais et le français, les connaissances fragmentaires et flottantes ainsi obtenues; elles se fient trop au sens toujours imparfait qu'elles ont acquis de l'idiome étranger; rarement une question précise de grammaire a amené une réponse prompte et nette.

*
* *

PÉDAGOGIE. — 12 aspirantes n'ont pu atteindre la note 8; 23, c'est-à-dire deux sur cinq, ont dépassé la moyenne; deux seulement ont mérité la note 15.

De toutes les épreuves, c'est celle qui effraye le plus les aspirantes; on dirait qu'elles la considèrent comme une rhétorique assez vaine et très aléatoire; la plupart paraissent l'avoir préparée sans conviction; elles ont appris une sorte de catéchisme pédagogique, confié à leur mémoire des formules et des « plans ». Rien de plus fastidieux à suivre que ces exposés, d'où presque toujours le moindre grain de personnalité et d'imprévu est absent. Ce n'est pas ce verbiage plus ou moins ordonné qu'attend la commission : un petit problème pratique étant posé, que l'aspirante le définisse clairement, en montre l'intérêt, et nous donne, en toute simplicité et sous une forme acceptable, la solution que lui a suggérée la réflexion ou l'expé-

rience. Ainsi entendue, la modeste « leçon » pourra être incomplète ; qu'importe ! une question du jury permettra à l'aspirante de combler telle ou telle lacune ; la solution proposée ne sera peut-être pas « orthodoxe » (c'est la grande crainte de ces trop dociles esprits) ; faut-il leur répéter qu'en cette matière *la seule orthodoxie est la sincérité* ? Nous voudrions les convaincre surtout que l'étude des ouvrages et des articles sur l'enseignement des langues vivantes n'a qu'une importance secondaire, et ne doit servir qu'à éveiller leur esprit critique et leur propre jugement [1]. Ce qu'elles doivent connaître, ce sont : les programmes, les conditions de l'enseignement dans les écoles normales et primaires supérieures ; c'est aussi la grammaire, non la grammaire savante, mais la grammaire tout court — on serait tenté de dire « puérile et honnête » — ; les leçons qui portent sur une question grammaticale sont presque toujours les plus faibles ; quand entendrons-nous exposer clairement les règles qui régissent l'emploi de l'article défini ?

Épreuves de français.

Ces épreuves ont pris, depuis la session de 1913, une importance particulière : la composition écrite de pédagogie a été remplacée par une composition française portant sur des textes déterminés ; une épreuve de lecture expliquée a été ajoutée à l'ancien examen oral, et cette épreuve entraîne l'élimination si l'aspirante n'obtient une note au moins égale à 8. C'est que, dans nos Écoles primaires supérieures, une maîtresse de langue vivante n'est pas, comme dans l'enseignement secondaire, rigoureusement spécialisée ; outre l'enseignement de l'anglais, elle est toujours chargée d'un certain nombre d'heures de français ; elle doit donc offrir de sérieuses garanties en ce qui concerne la culture française.

Voici les résultats généraux pour cette partie de l'examen :

---

1. Elles auraient encore plus à gagner à la lecture des grands auteurs qui ont écrit sur l'Éducation. Le deuxième livre de l'*Emile* est à leur programme ; or aucune ne semble y avoir cherché les principes de l'enseignement intuitif ; nulle n'y a fait la moindre allusion.

Composition française :

Notes inférieures à 8	76	
Notes supérieures à la moyenne	63	(1/3 environ).
Notes 15 et au-dessus	14	
Notes 17 et 18	3	

Lecture expliquée :

Notes éliminatoires	11
Notes supérieures à la moyenne	24
Notes 15 et au-dessus	9
(dont un 17 et un 18)	

2 aspirantes ont échoué uniquement pour une note éliminatoire en lecture expliquée ; 7 pour la faiblesse ou l'insuffisance des notes en lecture expliquée et en pédagogie; par contre, 2, qui n'avaient pas tout à fait atteint la moyenne pour l'ensemble des trois épreuves d'anglais, ont dû leur succès à une note brillante en français.

Cette partie de l'examen a donné lieu aux observations qui suivent :

« Toutes les faiblesses, — et elles sont nombreuses, — qui ont été relevées au compte des aspirantes durant la double série des épreuves écrites et orales, pour la partie du français, se ramènent d'elles-mêmes à une double ignorance :

« 1° Ignorance de la méthode naturelle d'interprétation d'un texte donné à l'écrit;

« 2° Ignorance des divers partis qui se peuvent tirer d'un passage d'auteur, court mais toujours significatif, pour une explication littéraire destinée à des élèves.

« Pour l'écrit, la première condition, afin de ne pas s'égarer, est de poser tous les termes du sujet et d'en bien sentir la valeur. Si le texte proposé demande « par quels moyens Victor Hugo, dans les *Pauvres Gens*, a élevé un sujet d'idylle à la hauteur d'une petite épopée », il faut en premier lieu s'aviser qu'un tel texte ne comporte pas la narration détaillée, ni même résumée avec trop de complaisance, du poème lui-même. Celui-ci est supposé connu. Un rappel suffit donc. Mais ce rappel doit être adroit, et préparer à ce mot d'*idylle*, qui, lui, réclame quelque explication. L'opposition de l'*idylle* à l'*épopée* a été en général mal faite, et assez souvent omise. Il fallait pourtant marquer net-

tement la distance qui sépare ces deux choses pour pouvoir expliquer ensuite comment, par quels *moyens*, cette distance a été franchie. D'autre part, l'idylle n'est pas le « fait divers ». Il y a eu des méprises fâcheuses, des erreurs de goût, sur la poésie idyllique. Ce point n'a guère été traité ; ou plutôt, il n'a été touché que grâce à de regrettables « à peu près ».

« En revanche, sur le mot « épopée », les gloses banales, diffuses, vagues ou inexactes, ont surabondé. Les aspirantes ont parlé d'Homère et de Virgile avec une assurance qui déguisait mal le peu qu'elles en ont ouï-dire ; et, après ces noms, elles sautaient d'emblée à la *Légende des Siècles*. Très peu ont tiré parti de nos épopées du moyen âge, ne fût-ce que pour fournir un argument ou une comparaison. Ni comme définitions, ni comme exemples, l'adaptation au sujet proposé n'a été cherchée, poursuivie, réussie, dans l'ensemble des copies. Quelques-unes cependant ont tranché sur la médiocrité verbeuse de la foule par leur netteté, leur jugement critique, leur vigueur.

« Ce sont les mêmes qui ont tenté et souligné avec justesse, parfois avec finesse et ingéniosité, les « moyens » par lesquels Victor Hugo, esprit naturellement épique, avait conféré la dignité de l'épopée au bienfait obscur émané de l'âme élémentaire de ses héros. Toute cette partie relevait du sentiment, du cœur, plus encore que de la littérature. La sensibilité féminine pouvait, à condition d'être discrète, faire ici ses preuves. Elle les a faites plus d'une fois. Plusieurs copies ont accusé du tact, de l'analyse, de l'émotion, à l'occasion de la distinction, une ou deux fois de l'élévation. Ces qualités, qui doivent être essentiellement celles de l'éducatrice, ont été remarquées avec satisfaction par le jury entier, qui désire voir de plus en plus les professeurs femmes se débarrasser des « appréciations » livresques, et montrer ce qu'elles sont et non ce qu'elles savent. Beaucoup trop se masquent encore, et en quelque sorte embusquent leur propre personnalité (si petite soit-elle, chacun en a une ou devrait travailler à l'avoir) derrière des *anas* de manuels, ou des « topos » tout faits, ou des sentimentalités triviales, ou encore, ce qui est le plus funeste de tout, derrière une affectation « pédagogique » ou soi-disant telle, qui est purement la suffisance dans la nullité. Très visiblement, il existe encore, en trop de

lieux, des moules tout faits dans lesquels certains pédagogues versent tous les sujets, quels qu'en soient la nature et la qualité. Bien des vieilles routines sont encore à briser. Une grille de formalisme s'interpose trop souvent entre la candidate et l'auteur qu'elle étudie. Une telle conception de la composition française n'est pas française, et n'a rien à voir avec la composition.

« En résumé : sur ce premier point, et en ce qui concerne l'écrit, on ne saurait trop mettre en garde les aspirantes contre les opinions toutes faites, les formules toutes faites, et les cadres tout faits. On ne compose qu'avec ce qu'on tire de soi (relire un peu de Montaigne, à ce sujet). La première chose est de bien comprendre son texte, et d'en scruter tous les termes. La seconde, d'aller droit à la difficulté centrale, et de lutter loyalement contre elle, au lieu de biaiser. La troisième, de se prononcer et de conclure résolument d'après son sentiment propre, au lieu de se réfugier derrière des généralités tirées d'un peu partout. Cela n'empêche pas d'ailleurs d'avoir de la lecture, et qu'il y paraisse. Et une lecture bien faite, bien digérée, au lieu d'offusquer la sincérité, l'éclaire, la fait rayonner. Bref, la grande majorité des aspirantes, n'a qu'à procéder à l'inverse pour commencer à être dans la bonne voie, celle qui conduit non seulement au succès, mais à avoir cette « tête bien faite » que Montaigne préférait à une « tête bien pleine ».

*
* *

« 2° Sur le second point, l'explication d'un texte littéraire, le moins qu'on puisse dire, c'est que la plupart des aspirantes ne soupçonnent même pas l'intérêt, la variété et la délicatesse de cette épreuve. Elles ont, à cet égard, presque tout à apprendre.

« Il faut cependant mettre à part plusieurs « explications » excellentes, qui, remarquées au passage par l'assistance elle-même, ont pu servir comme de modèles relatifs, soulignées qu'elles ont été par la vive approbation du jury.

« Mais, en général, ou les candidates n'ont pas vu ce qu'il y avait à tirer de leur texte, ou il a fallu leur arracher le peu qu'elles en ont dit avec quelque à propos.

« Les unes se sont bornées à répéter, en d'autres termes, les phrases du texte, en les affaiblissant, en les aplatissant, ce qui n'a rien de commun avec un commentaire.

« Les autres ont fait la chasse à des détails mesquins, et se sont complues à des observations futiles, alors que de grandes idées ou des beautés de style passaient à leurs yeux inaperçues.

« D'autres, et celles-là nombreuses, ont prétendu imposer une arithmétique à une tirade de vers ou à une page de prose d'une seule venue, et numéroter des ensembles parfaitement cohérents, et diviser ce qui est un. Cette manie pédagogique d'infliger à tout texte un traitement uniforme aboutit à une véritable inintelligence littéraire, et tue justement tout ce qu'il s'agit de faire vivre, d'animer, de prouver.

« Ici encore, et plus encore qu'à l'écrit, il s'agit de comprendre, de montrer ce que l'on a compris, et de justifier sa manière de sentir l'auteur dont on nous a proposé un passage.

« La méthode, pour cette épreuve, ne doit pas, ne peut pas être uniforme. Elle doit varier, s'adapter, s'assouplir, suivant la nature du morceau étudié. Elle ne doit pas écraser celui-ci sous un cadre rigide, tout préparé, mais au contraire se modeler sur lui, en épouser les contours, de manière à mettre dans le jour le meilleur les qualités ou les défauts de l'idée exprimée, les beautés ou les particularités de la forme. Il faut, en d'autres termes, que les principaux reliefs, extérieurs et intérieurs, d'une page de Molière, de Hugo, de La Bruyère ou d'Anatole France, soient accusés par une analyse attentive qui s'attache au principal, et qui laisse au second plan ce qui n'est point spécial à chacun de ces auteurs, pour attirer les regards sur ce qui est propre à Hugo, à Molière, à La Bruyère, à France. Or, comme jamais le passage proposé n'est sans importance, et que d'autre part il tient à un tout, le départ naturel de l'explication sera dans la liaison de ce passage au tout dont il fait partie importante, et la conclusion naturelle sera à la fois relative à l'œuvre en tant que conception, et à l'auteur en tant qu'écrivain. Que s'il s'agit d'un petit tout, comme une Fable, il faudra faire le tour de ce tout, et tirer parti de tout ce qu'il fournit. Chose délicate assurément, mais non impossible, pour peu qu'on fasse fonctionner son jugement sans recourir à des procédés de mécanisme routi-

nier, et pour peu aussi que l'on ait de « tact » littéraire, chose qui ne s'acquiert pas en feuilletant des manuels. La finesse, la sensibilité féminine, doivent entrer en jeu dans cet exercice plus que le savoir encore. Cependant ce savoir est nécessaire pour reconnaître et juger des nuances de style, de vocabulaire, de grammaire. Mais, ce qui vaut mieux encore, c'est d'avoir le sentiment net, franc, de la valeur d'une page et de ce qui la différencie d'une autre page; d'en évaluer le fond, et de le juger pour ce qu'il est, juste ou discutable, spécieux ou solide, vrai en son temps et contestable au nôtre, etc. Cette pénétration réfléchie d'un texte, qui est le but même de l'enseignement, et qui permet au maître de bien apprendre aux autres ce qu'il s'est bien assimilé lui-même, demande un effort, une sincérité d'esprit, une sagacité qui sont les qualités mêmes que nous désirons voir du moins en germe chez les aspirantes, et sur la présence desquelles s'établira de soi-même à l'oral la frontière naturelle de l'élimination. Nous ne pouvons oublier que la collation du grade poursuivi par elles implique l'enseignement du français à des élèves déjà grandes, et il n'y a point d'enseignement du français sans une explication de texte intelligente et pratiquée avec un sens véritablement littéraire. »

*
* *

Il est dans la nature d'un « rapport » de développer surtout les critiques : aussi les pages qui précèdent ne donnent-elles pas l'impression exacte d'un examen où le progrès, considérable si l'on évoque des souvenirs de vingt ans, continue de s'affirmer d'année en année. Comme on l'a déjà dit, c'est surtout le nombre des aspirantes distinguées qui s'accroît ; plusieurs des nouvelles admises feront certainement bonne figure à la prochaine session du certificat secondaire, et la commission serait bien surprise s'il ne se trouvait, parmi elles, plus d'une future agrégée ; toutes sont d'ores et déjà prêtes à fournir de bon travail dans les écoles primaires supérieures, en français comme en anglais.

Les Devoirs libres dans l'Enseignement moral.

Il est évidemment désirable d'exercer l'esprit et d'essayer les forces des élèves déjà un peu avancés dans le cours des études tantôt sur des sujets de composition française donnés par le maître, tantôt sur des sujets librement choisis par l'enfant : mieux en harmonie avec son tour d'esprit et de sentiment ceux-ci semblent devoir obtenir de lui un effort plus spontané, plus attrayant et plus fructueux. Les avantages du devoir libre de composition française ont été maintes fois signalés ; la pratique en est entrée dans nos écoles ; mais elle ne s'y est pas propagée, pour bien des raisons : susciter et diriger le goût de la recherche et l'initiative de l'écolier, évoquer sa personnalité, c'est un méritoire succès de l'art de faire la classe.

Par une bonne fortune de l'inspection j'ai rencontré pourtant dans un cours complémentaire de jeunes filles non seulement la pratique du sujet libre de composition française, mais l'usage, bien plus nouveau, des devoirs libres dans l'enseignement moral. Il ne s'agit nullement ici de recommander en général ce procédé, car il ne conviendrait point partout, mais d'observer les conditions dans lesquelles il a été mis en œuvre et les résultats qu'il a donnés ; il peut d'ailleurs, on ne saurait en douter, être mis à l'essai en maintes classes, depuis le cours supérieur des écoles élémentaires jusqu'à l'école normale.

Le cours complémentaire de jeunes filles de Pontoise couronne les études d'une bonne et grande école. Il a 36 élèves et deux institutrices, dont l'une s'occupe le matin de l'enseignement scientifique, et l'autre, Mme Thiriet — qu'il faut bien nommer puisque tout lui revient de ce que l'on trouvera dans cette note — s'occupe l'après-midi de morale, de français, d'histoire, de

géographie, voire même un peu de pédagogie, en raison de la destination professionnelle d'un bon nombre de ses élèves : je l'ai vue ainsi demander à ses élèves d'adapter au cours moyen d'une école primaire la leçon qu'elle avait faite sur la nécessité du travail en rédigeant en classe un plan de cette petite leçon.

Outre la composition française, qui intervient chaque semaine, il y a dans cette classe un « devoir de morale », composition qui revient tous les quinze jours, et dont le sujet est toujours librement choisi par les élèves. Ce devoir n'est nullement facultatif : chaque élève a son sujet à trouver et à traiter.

Comment, sur quel terrain ces enfants de quatorze à quinze ans peuvent-elles trouver le sujet de leur devoir libre de morale? La recherche des sujets de composition française n'est-elle pas une affaire même pour les maîtres? Comme ressource, ces enfants ont les leçons, antérieures ou récentes, d'un enseignement moral substantiel et personnel, qui s'adresse bien directement à leur réflexion et à leur sentiment moral, qui a de la vie et s'inspire d'un souci constant d'application et d'observation, très suggestif par conséquent; il comporte en outre des compléments : lectures, recherche d'exemples et discussion de cas, exercices écrits faits en classe, tel le plan d'une petite leçon sur le travail. La guerre, depuis tantôt deux ans, apporte son perpétuel enseignement, si puissant sur les âmes, puisqu'il mêle sans cesse pour nous à tant de douleurs ce qu'il y a de plus généreux dans l'idée et ce qu'il y a de plus héroïque dans l'action. En outre la lecture morale personnelle est vivement encouragée. On se sert beaucoup aussi du livre de *Pensées et Maximes* publié par M. Cazes (Delagrave, éd.). La maxime est particulièrement redoutée comme sujet de composition d'examen. Mais nous avons en nous, les petits comme les grands, le goût et même la passion des maximes. Librement choisie comme thème de réflexion, la maxime devient un sujet attrayant et attachant, qui sollicite vraiment l'activité de l'esprit, émeut souvent la sensibilité par un rapport frappant avec les circonstances et les devoirs présents. Enfin il y a la vie morale, l'action, l'école, la famille, la Patrie comme domaine de recherches de sujets moraux.

Mme Thiriet ne redoute pas, et même elle provoque les sujets ayant un caractère sincèrement et discrètement personnel. Rien

n'est plus délicat sans doute. Mais Mme Thiriet est convaincue, comme tant d'autres parmi ses collègues, que l'enseignement moral doit avoir pour but, outre l'instruction morale, « de corriger la nature de l'enfant, comme elle le dit, par une observation personnelle d'elle-même ». A une telle intention le devoir libre de morale répond aussi. Dans certains devoirs libres, les enfants osent parler d'elles-mêmes, et elles le font avec mesure, avec tact, tantôt expressément et tantôt d'une manière indirecte.

On consacre chaque semaine une heure à la correction en classe de ces devoirs : on en lit un certain nombre et ils font l'objet d'observations de la part des élèves; l'atmosphère confiante et familiale de la classe, la spontanéité discrète des élèves donnent de la vie et de l'efficacité à cette critique faite en commun.

Mais il n'est que temps de laisser la parole à Mme Thiriet, qui a bien voulu consigner dans la note suivante la méthode et les résultats de son expérience des devoirs libres dans l'enseignement moral :

« Le procédé des devoirs libres, écrit Mme Thiriet, plaît particulièrement aux élèves. Elles aiment les écrire parce qu'elles en choisissent le sujet sans contrainte, que leur initiative, leur goût du travail personnel ont le champ libre. Elles aiment en écouter la correction parce que leur curiosité est éveillée par l'ignorance où elles sont du sujet de leurs compagnes, parce que la correction est variée et vivante, puisqu'il y a autant de sujets que d'élèves, et que dans cette correction elles jouent encore un rôle actif comme correctrices.

« Le devoir plaît et puisqu'il plaît il est plus sérieusement pensé et mieux écrit. Par une loi commune et si regrettable quelquefois, l'enfant traite mieux ce qui est sa propriété, elle se sent l'entière responsabilité de son sujet, elle se sait appelée à lire son devoir devant toutes ses compagnes, dans un milieu assez bienveillant pour ne pas la décourager, assez critique pour relever ses défauts, et toute son application éveillée par l'amour-propre tend à bien faire : le procédé des devoirs libres entretient une saine émulation.

« En vue du devoir à faire l'observation de l'enfant s'exerce journellement, son esprit d'analyse se développe, le sens

critique s'éveille et ces habitudes d'observer, de juger demeurent dans l'esprit.

« Enfin et surtout, ce travail de s'observer personnellement, pour en tirer par l'analyse de ses défauts la nécessité de les corriger, répond de la façon la plus efficace au but que doit avoir l'enseignement moral : le perfectionnement de soi-même.

« Le cours n'a pas les avantages pratiques du devoir libre, il excite évidemment un certain intérêt, porte à la réflexion, mais combien peu d'élèves, au sortir de la classe, pensent à appliquer les règles de conduite que le professeur a données, fût-il lui-même extrêmement convaincu et convaincant.

« Pour que le devoir libre porte tous ses fruits, il est nécessaire que la classe se sente largement en famille. Si l'enfant est gênée par ses compagnes, par la maîtresse, la pensée est contrainte et le procédé est à peu près sans effet. L'œuvre du cours de morale est de créer cette atmosphère familiale; l'entretien d'une maîtresse avec des fillettes de quatorze à quinze ans ne doit pas être livresque, l'enseignement de la morale doit traduire de la part du professeur ses convictions les plus sincères et l'intérêt affectueux qu'une mère porte à ses enfants. Il faut que ce soit une maman qui parle : « J'ai vu ceci, j'ai fait cela, j'ai eu raison ou j'ai eu tort. Voici les qualités que la vie réclamera de vous ; faute d'avoir ces qualités, vous souffrirez ou vous ferez souffrir; le travail, la sincérité, l'ordre, l'esprit de suite, l'indulgence sont des vertus indispensables à qui veut vraiment faire œuvre utile de sa vie. »

« Quand les enfants sentent que des principes bien arrêtés équilibrent une vie morale, mais qu'il faut pour établir ces principes une réflexion sérieuse et souvent renouvelée, alors le devoir libre leur apparaît comme le meilleur moyen de réfléchir, de méditer, de fixer leurs observations, de se faire à elles-mêmes une règle de conduite, d'entreprendre sérieusement la poursuite d'un idéal moral qui est pour tant d'hommes l'inutile ici-bas. »

On peut prendre une idée du résultat obtenu par ce procédé, en lisant le devoir, que j'ai moi-même entendu lire au cours complémentaire de Pontoise, ma visite étant fortuitement survenue au moment de la correction d'une série de devoirs libres de morale.

La famille.

Il n'est personne à qui le mot de famille ne rappelle les souvenirs les plus chers, les affections les plus vives et les plus pures; c'est le berceau de notre enfance, le milieu aimé dans lequel, durant toute notre vie, nous allons chercher appui, force, courage, consolation.

Ce que l'enfant doit à sa famille, nous le savons par expérience : c'est la vie d'abord, puis les soins de tous les instants; puis ce sont toutes les choses nécessaires à la vie : les aliments, les vêtements, le toit qui nous abrite, le lit où l'on repose. Les avantages moraux sont plus précieux encore : c'est d'abord le bienfait inestimable de l'éducation; la raison et la volonté de l'enfant sont faibles et chancelantes comme son corps; elles ont besoin d'être guidées, éclairées, fortifiées. C'est l'œuvre de l'autorité paternelle, règle douce et impérieuse à la fois, mais qui parle au cœur autant qu'à la raison et qui enveloppe l'obéissance d'amour.

C'est dans la famille que l'enfant prend l'habitude d'une discipline respectée, sans crainte servile, aimée plus encore que subie, qui le prépare à la surveillance que l'homme doit exercer sur lui-même.

C'est par la voix du père et de la mère que se révèle à l'enfant la loi morale; ce sont leurs conseils et leurs ordres qui éveillent et dirigent sa conscience.

C'est ensuite l'instruction que les parents surveillent, s'ils ne peuvent la donner eux-mêmes, le travail dont ils font prendre l'habitude salutaire.

Enfin, c'est le bonheur même de se sentir aimé, guidé, soutenu, bonheur si nécessaire à l'épanouissement de l'âme, et qui ajoute toujours tant de charme au souvenir de notre première enfance.

Si nous voulons connaître toute l'action bienfaisante de la famille, comparons le sort de l'enfant qui grandit sous le toit paternel avec celui de l'orphelin : soins, objets nécessaires à la vie, discipline éducatrice ne lui manquent pas; mais, quel que soit le soin de ceux qui s'occupent de lui, tout cela n'est pas vivifié et transformé par l'amour, et, faute de cet élément précieux, son enfance est triste et dure; il reste comme un grand vide dans son âme.

Cependant, l'éducation ne profite pas seulement à ceux qui la reçoivent : par un effet de la loi de solidarité, elle agit aussi sur ceux qui la donnent. Obligés de prêcher d'exemple, s'ils veulent que leurs leçons soient écoutées, les parents sont amenés à exercer sur eux-mêmes une surveillance plus attentive et plus constante; ainsi, leur valeur morale s'accroît presque toujours avec le sentiment de leur responsabilité nouvelle.

La famille est seule la grande école du bien.

Lucienne P... (14 ans 1/2).

Jeanne C..., âgée de treize ans, a traité comme suit un sujet simple qu'elle met en œuvre avec simplicité et bon sens :

Regarder au-dessous de soi et non au-dessus c'est l'art d'être heureux.

Jacques et Madeleine sont frère et sœur, mais leurs caractères sont bien différents.

Jacques n'est jamais content; il est même très irritable. Pourtant il est heureux chez lui, il ne lui manque rien. Cependant il se plaint de son sort, il envie ceux qui sont plus riches que lui, il est jaloux, oui, il est jaloux de son camarade Henri parce que celui-ci est riche, qu'il a voiture et bicyclette, qu'il habite une maison luxueuse. Ah! dit-il souvent, il est heureux lui, au moins, moi je n'ai rien de ce qu'il possède, ah! si j'étais à sa place.

Sa sœur Madeleine, au contraire, est toujours de bonne humeur. Son cœur est bon et sensible. Si elle passe devant quelque misère, elle essaie de la soulager, et, avec de douces paroles elle réconforte et tâche de consoler. Si, en promenade, elle rencontre un pauvre, mendiant son pain, vite elle lui donne son obole et pense : « Comme je suis heureuse d'avoir de bons parents pour me nourrir. » Si elle voit un infirme : « Comme il est à plaindre, s'il pouvait être comme moi, s'il pouvait être bien portant, il ne serait plus dans la misère. » Quand le vent souffle bien fort et que la neige tombe à gros flocons recouvrant la terre d'une ouate épaisse, quand l'hiver engourdit la nature et qu'elle revient de classe à l'heure du déjeuner, elle dit : « Comme on est bien dans notre modeste intérieur où rien ne manque! Le feu pétille dans la cheminée pour nous réchauffer tous, je suis heureuse moi! Oh! comme je plains les pauvres enfants qui grelottent l'hiver, qui manquent souvent de pain! » Et, bien que pauvre, elle est heureuse, elle vit entourée d'affections chères. Son bonheur est peut-être plus grand encore que le bonheur de certains riches, qui vivent seuls, sans famille et que la fortune ne peut rendre heureux.

Regardant au-dessous d'elle et non au-dessus, elle plaint les pauvres gens, et, au lieu d'envier, comme son frère, la richesse, elle jouit du bonheur que lui procure son modeste sort.

Dans maints devoirs libres de morale de la classe de Mme Thiriet, on trouve la franche et vive expression d'une personnalité : de jeunes consciences, de jeunes cœurs émus par les épreuves et les exemples des temps douloureux et sublimes que nous vivons y parlent vraiment leur propre langage. On

s'étonne parfois de ce que l'accent a de vigueur dans ces lignes où, suivant le mot dont Mme Thiriet avait bien le droit de se servir, la méditation morale cherche et trouve son expression.

E. C..., âgée de quinze ans, a porté sa réflexion sur cette pensée de Paul Janet : « *Si la vie n'a pas pour fin le plaisir, mais le perfectionnement de notre être, la douleur n'est pas un mal et même elle est un bien, car elle est pour nous le plus énergique instrument de la perfection.* » Une telle pensée s'est imposée à l'attention de l'enfant, non par le prestige des mots, mais par l'austérité de l'idée et par sa noblesse, non moins sans doute par la commune et longue et cruelle expérience de la douleur que nous faisons tous. Elle finit par adopter, par accepter plutôt cette maxime stoïcienne ou chrétienne, comme on voudra. Mais qu'on lise la première partie de son devoir : on verra si elle s'y range par une préférence de convention, ou si au contraire elle a senti combien rudement elle heurte notre sensibilité et notre raison elle-même.

« ... Alors, puisque devenir meilleur chaque jour est le but de la vie, la douleur n'est plus un mal et même elle est un bien, dit Janet. Oh! comment concevoir cette chose si contraire à la nature? Eh quoi! les hommes pleurent, gémissent, leurs cris s'élèvent suppliants, des mamans perdent leurs beaux anges, des enfants ayant toujours vécu de baisers et de caresses considèrent un jour la maison tendue de noir où un père sanglote; des puissants, des riches deviennent misérables; des vies entières se consument en projets, en études pour arriver à une situation honorable, et le seuil de la tranquillité et du bonheur n'est jamais franchi; une famille d'ouvriers travailleurs ne connaîtra jamais des jours heureux; en ce moment des mères, des sœurs, des fiancées pleurent le soldat si cher tombé dans la mêlée horrible, des combattants qui meurent appellent, en un soir de bataille, sur la terre humide ou dans le lit banal de l'ambulance, les aimés impuissants et si loin; et toute cette multitude désolée et pitoyable, écrasée par ses souffrances devrait dire : « ma douleur « est un bien ». Allons donc! on chérit un bien, on en jouit jalousement, on l'emprisonne; je ne puis dire devant la mort, la séparation, l'abaissement, la lutte journalière « hosanna »! comme devant le bonheur, et tous nous sommes ainsi.

« Nous approuvons le moraliste, nous le comprenons, mais nous pensons dès que la visiteuse qu'il évoque nous frôle : « si le perfec- « tionnement se pare de trop de larmes et de tristesses, arrière « malheur! mon âme sera ce qu'elle voudra. » C'est la lutte de la fai-

blesse contre la raison! Si nous ordonnions nos existences, nous n'appellerions pas la souffrance. Mais nous la subissons et les épreuves viennent jouer dans nos âmes leur rôle bienfaisant malgré nos rébellions et nos colères. »

Vient ensuite, après cette transition, le développement par lequel l'élève donne d'un cœur ému, son adhésion à la maxime qu'elle examine.

On trouvera enfin significative sans doute la liste des sujets de morale librement choisis et traités par l'élève L. P... depuis le 1er octobre 1915.

« Il faut faire comme les autres, signifie souvent il faut faire mal. »

L'oisiveté est comme la rouille, elle use plus que le travail.

Liberté. Égalité. Fraternité.

Il n'y a pas de plus grand danger que de s'accoutumer à méconnaître sa responsabilité et à douter de sa liberté.

L'amour pour nos parents doit grandir de jour en jour, en songeant à la mort qui nous les prend peu à peu.

Le respect dû à la femme.

La famille.

Treize à table.

Les sujets choisis par les autres élèves ne sont pas moins intéressants comme matière à réflexion et observation morales.

L'éducation morale et l'éducation intellectuelle bénéficient également de la pratique du devoir libre ainsi introduite dans l'enseignement moral : elle procède d'ailleurs des plus sûrs principes d'une pédagogie active et qui, faisant appel et confiance à la personnalité de l'enfant, s'éloigne de la scolarité pour se rapprocher de la vie.

V. B.

Notes d'Inspection.

I. — Enseignement littéraire.

Comment faire connaître l'antiquité sans enseigner les langues anciennes? (École normale d'institutrices, 3e année).

Mlle X..., en 3e année, avait pour programme de sa leçon une lecture destinée à faire connaître *Antigone* à ses élèves. Il a donc été procédé surtout à un résumé, à une analyse des principales péripéties du drame. Des explications intéressantes ont été données qui devaient permettre d'en comprendre le sens et la portée. Mais il eût été préférable, à mon avis, de donner surtout de larges extraits de la pièce, à l'aide d'une traduction en vers, si possible, qui eût donné une impression plus vive de la beauté du chef-d'œuvre antique. On l'eût peut-être connu moins exactement, mais on l'eût mieux compris et mieux goûté.

II. — Enseignement du français.

Attachons-nous aux textes! (École normale d'institutrices).

Lecture expliquée en 3e année. Texte : « Les obsèques de la Lionne ». A ce propos, les élèves ont été invitées à rechercher les fables de La Fontaine où paraissent le Lion et la Lionne, en vue de la préparation d'un devoir de composition française sur : le Roi et la Cour dans les fables de La Fontaine. On commence donc par une interrogation sur ce travail préparatoire. Quand on en vient au texte de la fable à expliquer, on la lit; puis, sous l'éternel prétexte de la « remettre en son milieu » voici qu'on recherche les origines de la fable; qu'on se demande à quel genre elle appartient; qu'on discute la question de savoir si elle appartient ou non au genre didactique. Cruelle énigme! — Sur

ma demande expresse on se décide à attaquer le texte, mais il est trop tard, et on n'a rien expliqué.

*
* *

La composition française (École primaire supérieure).

Le travail de préparation et de rédaction se répartit sur deux semaines. Tous les samedis, après avoir rendu compte du devoir précédent, le professeur donne le texte du sujet à traiter. Le samedi suivant, toutes les élèves doivent tenir prêt leur travail de préparation qui consiste en :

1° l'entrée en matière *entièrement écrite*, telle qu'elle devra être dans le devoir définitif;

2° le plan du devoir, comprenant les grandes divisions du futur développement nettement indiquées et, dans chacune de ces divisions, l'indication rapide, mais complète, de toutes les idées qui seront développées pendant la seconde semaine;

3° la conclusion, complète et *entièrement rédigée*, comme l'entrée en matière.

La maîtresse relève ces plans et, le surlendemain, le lundi, les rend après avoir rapidement, au début de la leçon, présenté quelques remarques sur les défauts les plus notables, de façon que toutes les élèves profitent de ces observations et se mettent en garde contre les fautes indiquées. Chaque élève a d'ailleurs son plan annoté et corrigé : les corrections portent surtout sur les défauts d'ensemble : manque d'intelligence du texte ou fausse interprétation; manque de justesse dans le jugement, d'ordre dans les idées; défaut d'équilibre des diverses parties.

Au cours de la seconde semaine, les élèves reprennent leur premier plan : elles se contentent de le développer et de rédiger de leur mieux leur composition, si ce plan a été jugé satisfaisant; sinon, elles le recommencent, parfois entièrement, parfois en y ajoutant ou en en retranchant suivant les critiques faites. Le samedi suivant, elles remettent leur devoir fini et, en même temps, les « ébauches », c'est-à-dire leur premier plan et le brouillon fait pendant la seconde semaine. La maîtresse peut ainsi se rendre compte du travail effectif et des diverses corrections et retouches qui en témoignent. Suivant que ce travail a

été plus ou moins sérieux, le devoir, indépendamment de sa valeur intrinsèque, est plus ou moins favorablement noté ; et les élèves ne l'ignorent pas. Enfin le professeur exige qu'après le compte rendu définitif et la correction orale du devoir, les élèves corrigent elles-mêmes, d'après les annotations succinctes portées sur leurs copies, les imperfections, impropriétés ou incorrections de forme. Ce travail est contrôlé comme l'ont été les plans de préparation et comporte aussi une note chiffrée.

Cette méthode est à recommander. Elle offre plusieurs avantages sérieux :

Elle fait contracter aux élèves l'habitude d'étudier le texte proposé, avant de se mettre à écrire;

Elle leur épargne un travail inutile et la déception qu'elles éprouveraient si, s'étant égarées, elles développaient, peut-être assez heureusement, des idées étrangères au sujet proposé;

Grâce aux avertissements, aux conseils ainsi placés entre le travail d'invention et le travail de rédaction, elle permet au professeur de guider l'effort sincère et personnel des bonnes élèves et aussi de suggérer, sans trop dire, à celles dont l'esprit est moins vif, l'invention moins prompte et moins féconde, les idées qu'elles auraient peine à trouver elles-mêmes;

Enfin, en obligeant l'auteur de chaque copie à faire disparaître elle-même bon nombre de fautes qu'avec un peu de soin elle aurait évitées, elle l'accoutume au travail préalable de réflexion, d'attention grâce auquel elle aurait pu ne les point commettre.

III. — Enseignement de la géographie.

Collaboration active du professeur et des élèves (École primaire supérieure de filles, 3e année).

Tout ce qui peut être trouvé par les élèves, tout ce qui peut leur être en quelque manière suggéré par des questions méthodiquement posées, servant de jalons à leur esprit, le professeur le leur fait dire comme spontanément dans une sorte de marche à la découverte. La classe est faite en compte à demi, dans l'association la plus étroite et la plus fructueuse du professeur qui dirige et des élèves qui ne se contentent pas d'apprendre, mais

qui, sans s'en douter, apprennent à penser sous sa direction. Cette association intime se retrouve jusque dans la rédaction du résumé dicté où se trouvent condensées les grandes lignes de la leçon. Ce résumé est fait en commun. Là encore le professeur fait appel à la collaboration directe des élèves, et le froid résumé ordinaire devient, dans la classe de Mlle X..., l'occasion d'une revision qui ramène l'essentiel sous les yeux des élèves. Et justement le grand art de Mlle X... est de s'en tenir à l'essentiel, mais en le soulignant admirablement. Elle parle avec une sorte de piété des « beautés de l'art qui ajoutent leur parure aux beautés naturelles des rives de la Loire ».

IV. — Enseignement des mathématiques.

Nécessité de l'exactitude dans le langage. — Les mathématiques et la réalité

J'ai vu Mlle..... dans une leçon d'arithmétique sur le calcul des fractions. S'il est difficile d'obtenir que de jeunes élèves atteignent dans ce domaine la sûreté de méthode et la pureté de diction qui sont le fruit d'un enseignement prolongé, ce n'est pas une raison pour négliger de les orienter de bonne heure dans le sens de l'exactitude. Un mauvais pli risque de ne s'effacer jamais. Il appartient à la maîtresse de prêcher d'exemple en faisant sentir aux élèves la valeur du sens restreint que la technique mathématique attache à certains mots qui ont, dans le langage courant, des sens vagues ou en tous cas plus larges. Il n'y a pas de Synonymie en mathématiques. Quand vous dites que multiplier 41 par 3 c'est *répéter* 3 fois le nombre 41, vous n'employez pas le mot propre et technique. Ce que l'on ne saurait éviter de dire, c'est que multiplier 41 par 3 c'est *faire la somme* de 3 nombres égaux à 41. Le mot *répéter* n'est pas mathématiquement défini, tandis que le mot *somme* l'est. Si vous faites le produit de 3 nombres égaux à 41, en écrivant 41 + 41 + 41, vous répétez bien encore 3 fois 41, mais dans un sens tout à fait différent. Si l'on remarque que toutes les propriétés de la multiplication découlent du fait qu'elle est une addition de nombres égaux, on conviendra qu'il est bien maladroit de bannir les mots *addition* et *somme* de

la définition de la multiplication pour les remplacer par le mot *répéter*, qui n'a pas de sens consacré. Cette observation peut être généralisée.

A propos du développement de la surface d'un parallélipipède, j'aurais aimé que l'on eût donné plus de détails sur cette construction ; en outre, il conviendrait d'insister sur ce fait que le développement plan est nécessaire pour tailler dans le carton, d'avance, les faces du solide de façon que, cela fait, on n'ait plus qu'à replier ces faces et à coller quelques bords pour constituer le modèle en carton. C'est la même opération que celle qui consiste à tailler dans une pièce d'étoffe suivant les contours d'un patron, la matière d'une robe ou d'un corsage, en sorte que ce développement d'un prisme n'est pas autre chose que la coupe d'un vêtement. Ces exemples sont éminemment propres à développer le goût de la Géométrie chez les élèves, en leur montrant combien cette science rébarbative pénètre en réalité les choses les plus courantes de la vie.

Ajouterai-je que j'ai été quelque peu scandalisé en entendant dire qu'une perpendiculaire à un plan est une droite qui ne penche pas plus d'un côté que de l'autre ?

Je me demande si cette locution sans précision est plus claire que la définition ordinaire. On a voulu, semble-t-il, humaniser la conception plus sévère de la Géométrie ; croit-on l'avoir rendue plus accessible aux élèves ? Est-ce une doctrine acceptable qu'un peu de vague aide à mieux comprendre les choses ?

Pour être rendue accessible la Science n'a pas besoin d'être travestie, et c'est mal la faire connaître que de la dénaturer d'abord. Il y a mieux à faire, seulement il faut savoir s'y prendre, et pour cela, savoir beaucoup et très bien soi-même.

* * *

Faire voir.

1. Nous disions, dans une de ces « notes d'inspection », il y a quelques semaines, qu'un professeur de géographie ou d'histoire ferait une leçon bien plus intéressante et plus profitable si, au lieu de se borner à un exposé oral, il pouvait *faire voir* aux élèves les pays, les monuments, les personnages dont il leur parle. *Faire voir*, voilà, en effet, quand on s'adresse à de

jeunes enfants, le vrai moyen d'exciter leur intérêt, de fixer leur attention et de graver dans leur esprit ce qu'on leur veut apprendre.

Cette vision des choses est, on peut le dire, la condition essentielle de l'enseignement des sciences naturelles et l'on ne saurait trop répéter que, sans expériences, sans observation, une classe de physique, de chimie, de zoologie, de botanique, une leçon ayant pour objet quelque notion géologique, agricole, industrielle perdent le plus clair de leur profit et dégénèrent le plus souvent en un vain travail de mémoire.

2. Il n'est pas jusqu'aux sciences mathématiques, et notamment l'arithmétique, qui ne puissent donner matière à un enseignement intuitif.

Que fait l'institutrice qui, à l'école maternelle, veut donner à ses petits élèves la notion du nombre? Elle matérialise son enseignement en mettant entre les mains de ces bambins des cailloux, des haricots, des bûchettes isolées ou en paquets, ou en leur faisant manier et glisser sur leurs tringles les pièces mobiles du boulier compteur. On donnera de même l'idée de la fraction en partageant en parties égales un objet facilement divisible, par exemple une feuille de papier, et en prenant un certain nombre de ces parties égales.

Tout cela est simple et d'un usage courant : il n'est guère d'instituteur, même débutant, qui ne connaisse ces procédés, et bien rares sans doute sont ceux qui ne les mettent pas en œuvre.

3. Moins connu et d'une pratique moins ordinaire est l'emploi des *vérifications graphiques* qui, à défaut de démonstrations théoriques régulières hors de la portée des jeunes élèves auxquels nous avons affaire, permettront cependant de leur faire constater *de visu* l'exactitude de certaines propositions énoncées.

Voici quelques exemples de ce mode de vérification.

4. PROPOSITION. — *Une différence ne change pas, si l'on ajoute un même nombre à ses deux termes.*

Par exemple : $7 - 4 = (7 + 2) - (4 + 2)$.

Nous figurerons deux droites parallèles, l'une AB représentant 7, l'autre CD représentant 4 : leur différence est figurée par EB (fig. 1). Cette différence ne change pas si nous ajoutons à

la droite AB la longueur AH et à la droite CD une longueur égale à AH, soit CI.

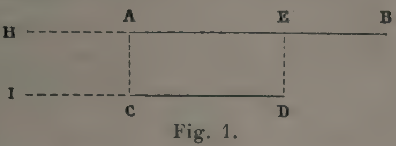


Fig. 1.

5. Proposition. — *Si l'on multiplie les deux termes d'une fraction par un même nombre, cette fraction ne change pas de valeur :*

par exemple : $\frac{3}{5}=\frac{3\times 2}{5\times 2}$.

Les deux figures ci-contre (fig. 2 et 3) nous permettront de vérifier graphiquement l'exactitude de cette proposition.

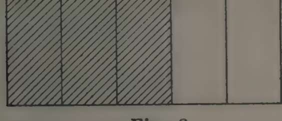


Fig. 2.

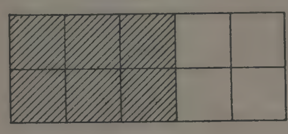


Fig. 3.

6. On connaît la formule qui donne la somme des n premiers nombres entiers consécutifs : $S=\frac{n(n+1)}{2}$.

Pour la vérifier graphiquement, découpons dans une feuille de papier un carré et, par un coup de ciseaux suivant une des diagonales, partageons-le en deux triangles égaux (fig. 4). Sur chacun de ces triangles, figurons par des points la suite des nombres, de 1 à 7 par exemple, puis rapprochons nos deux triangles, comme l'indique la figure, de façon à reformer notre carré. Nous aurons 7 rangées horizontales comprenant 8 points chacune. Le nombre total des points dans le carré sera de 7×8

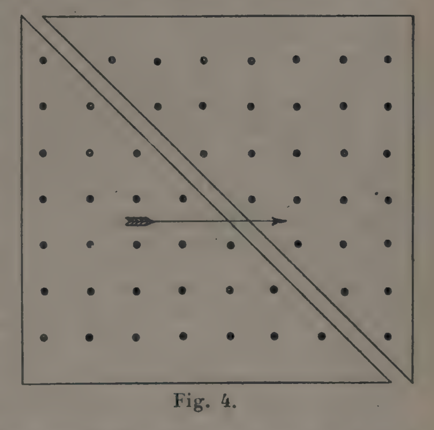


Fig. 4.

ou 56. Chacun des deux triangles renferme donc $\frac{56}{2}$ ou 28 points, c'est-à-dire $\frac{7 \times 8}{2}$.

7. Voici un moyen analogue de vérifier la formule $S = n^2$, qui donne la somme des n premiers nombres impairs.

Prenons un morceau de papier et découpons-y une série de petites bandes (voir fig. 5 à 9) ayant respectivement une sur-

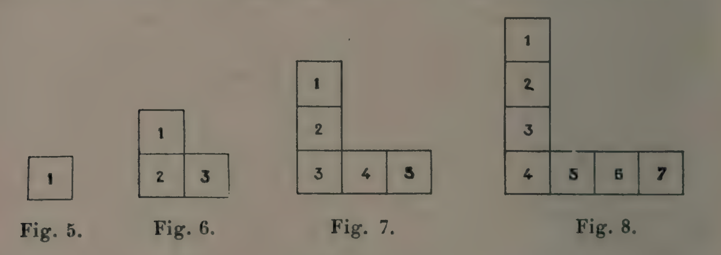


Fig. 5. Fig. 6. Fig. 7. Fig. 8.

face de 1, 3, 5, 7, 9... centimètres carrés : elles représentent matériellement la suite des nombres impairs à partir de l'unité.

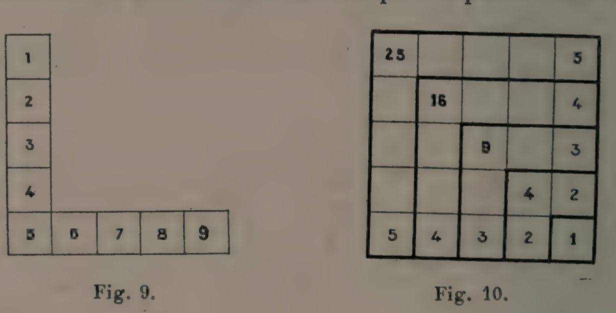


Fig. 9. Fig. 10.

Juxtaposons les unes aux autres ces différentes bandes, en commençant par la plus petite, comme l'indique la figure 10. Nous aurons :

avec 2	bandes,	un carré contenant	4 (2^2)	centimètres carrés,	
— 3	—	—	9 (3^2)	—	
— 4	—	—	16 (4^2)	—	
— 5	—	—	25 (5^2)	—	etc...

Comme on le voit, la somme des premiers nombres impairs à partir de 1 est le carré de leur nombre : $S = n^2$.

8. Rappelons les deux théorèmes relatifs au carré d'une somme $(a+b)^2$ et au carré d'une différence $(a-b)^2$.

$$(a+b)^2 = a^2 + b^2 + 2ab$$
$$(a-b)^2 = a^2 + b^2 - 2ab.$$

Les deux figures 11 et 12 rendront sensible à la vue l'exactitude de ces égalités pour le carré de la somme $5+3$ et de la différence $6-4$.

Dans la figure 11, l'angle supérieur de gauche et l'angle inférieur de droite contiennent l'un le carré de 3, l'autre le carré de 5. Les deux rectangles qui complètent le grand carré contiennent chacun 5×3 unités. Donc $(5+3)^2 = 5^2 + 3^2 + 2 \times 5 \times 3$.

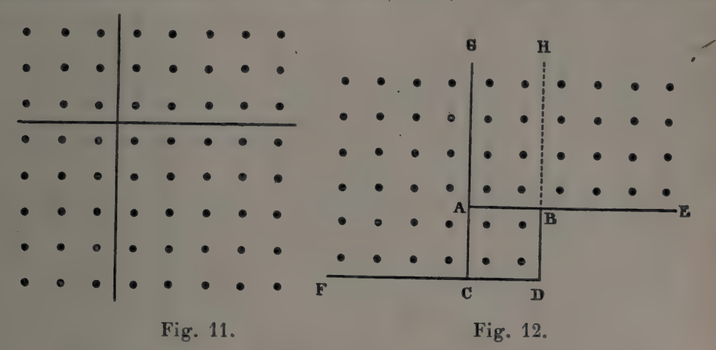


Fig. 11. Fig. 12.

Dans la figure 12, le carré ABCD est égal au carré de 6 compris dans l'angle HDF plus le carré de 4 compris dans l'angle HBE, moins les deux rectangles GAE et FCG qui contiennent chacun 6×4 unités. Donc $(6-4)^2 = 6^2 + 4^2 - 2 \times 6 \times 4$.

9. Nous ne multiplierons pas davantage ces exemples. Il suffit d'avoir signalé à l'attention de nos maîtres cet emploi des vérifications graphiques. L'ingéniosité de ceux qui voudront tirer parti de ces indications fera le reste.

*
* *

Géométrie : Mesure de la surface d'un rectangle (École élémentaire, cours moyen).

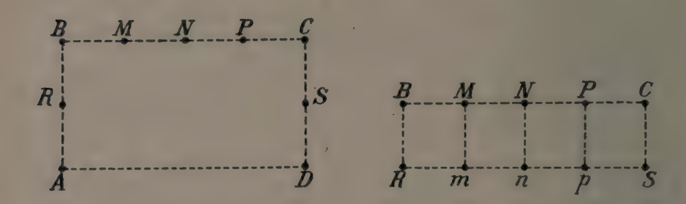
J'arrive à 8 h. 5 dans la cour d'une école élémentaire à plusieurs classes.

Une trentaine d'élèves (la division du cours moyen) sont

alignés, face à l'un des murs, au voisinage d'un des coins, assez loin des bâtiments où les camarades des autres divisions sont en classe.

Le maître a une baguette à la main ; un élève qui tient un mètre a déjà effectué les mesures qui ont permis à l'instituteur de tracer sur le sol avec sa baguette des raies figurant un rectangle de 4 mètres de longueur sur 2 mètres de largeur.

4 élèves se placent aux sommets du rectangle.



Quelle est la forme de la figure ?

Toute la division est interrogée. Un élève désigné, un seul, répond : « La figure est un rectangle. »

Pourquoi est-ce un rectangle ?.....

Quelles sont les dimensions de ce rectangle ?

Réponse. La longueur, 4 mètres ; la largeur, 2 mètres.

Vérifions-le. — Des élèves viennent se placer en M, N, P, d'une part, en R et S d'autre part. Il y a bien 4 intervalles de 1 mètre dans la longueur BC, 2 intervalles de 1 mètre dans chacun des côtés BA et CD.

Pierre, faites le tour du rectangle, en suivant le chemin ARBM...... CSDA. Pierre a parcouru le *périmètre*. Le périmètre est de.... Vous saviez déjà obtenir ce résultat. N'y insistons pas. Aujourd'hui nous allons évaluer la surface du rectangle ABCD.

Quelle est la forme de la figure RBCS ?

Quelle est la forme de la figure ARSD ?

Réponse : ces deux figures sont des rectangles.

J'abrège. Le maître avec sa baguette trace une raie de R à S ; ses questions précises amènent ses élèves à trouver que la surface du rectangle ABCD est la somme des surfaces des deux

bandes rectangulaires égales, ou deux fois la surface d'une de ces bandes.

Pourquoi avons-nous obtenu *deux* bandes?

Réponse : parce que notre rectangle avait une largeur de *deux* mètres.

Évaluons la surface d'une des bandes, la bande RBCS.

En m, n, p, disposés entre 2 et 5 de façon à marquer des intervalles de 1 mètre, l'instituteur place 3 nouveaux élèves.

Quelle est la forme des nouvelles figures RBMm, ou MNnm.....?

Ce sont des carrés, et ils sont égaux, et chacun est un mètre carré.

Pourquoi y en a-t-il *quatre*?

Parce que notre grand rectangle ABCD avait une longueur de 4 mètres.

Mais alors la surface de la bande rectangulaire est de 1 mètre carré + 1 mètre carré + 1 mètre carré + 1 mètre carré, ou 1 mètre carré $\times$ 4.

La surface du rectangle vaut deux fois la surface d'une des bandes.

Elle vaut donc : 1 mètre carré $\times 4 \times 2$.

4 et 2 sont des nombres abstraits. Ce sont les *nombres* qui « mesuraient », en mètres la longueur et la largeur du rectangle.

Écrivons tous ensemble la surface du rectangle. Les doigts des élèves dessinent dans l'air les caractères qu'en classe on eût tracés sur l'ardoise ou au tableau : 1 $m^2 \times 4 \times 2$.

La leçon a duré vingt-cinq minutes. Des interrogations montrent qu'elle a été bien comprise par les élèves, intéressés par les opérations sur le terrain, tenus en haleine par de fréquentes questions, préparés au surplus au travail qu'ils ont fourni parce qu'en classe, à la leçon précédente d'arithmétique, on avait, à l'aide de procédés analogues et en se servant du tableau noir, appris à mesurer en décimètres carrés la surface d'un rectangle dont les dimensions étaient évaluées en décimètres.

La prochaine fois, sur les cahiers, on fera une nouvelle expérience. On mesurera en centimètres carrés la surface d'un rectangle dont les dimensions linéaires auront été mesurées en centimètres.

Et on conclura de cette étude un énoncé exact : La surface d'un rectangle est mesurée par un *nombre* de mètres carrés, de décimètres carrés, de centimètres carrés... et ce *nombre* s'obtient en multipliant les *nombres* qui mesurent en mètres, en décimètres, en centimètres, les deux dimensions de ce rectangle. On écrira donc :

$$S = 1\ m^2 \times 3 \times 4,\quad S' = 1\ dm^2 \times 5 \times 2,\quad S'' = 1\ cm^2 \times 3 \times 7,$$

et on ne dira plus que la surface du rectangle s'obtient en multipliant la longueur par la largeur : un tel énoncé est une absurdité; l'expression multiplier des mètres par des mètres n'a pas plus de sens que l'expression multiplier des francs par des francs. Au surplus l'exposé que j'ai entendu indiquait nettement comment on était arrivé à un résultat exprimé par un produit, en expliquant la définition même de la multiplication : la surface du grand rectangle est la *somme* des surfaces égales, des bandes élémentaires; la surface de chaque bande élémentaire est une *somme* de mètres carrés.

Je voudrais encore signaler un autre mérite de la leçon. Il me semble qu'elle aidera grandement à fixer dans l'esprit de nos écoliers une notion très simple à laquelle ils se montrent généralement réfractaires. Ils s'expliquent mal que les nombres abstraits puissent servir à mesurer des grandeurs. Quand je leur fais écrire au tableau : une longueur 4 mètres, un poids 3 kilogrammes, un volume 12 litres, un temps 6 heures, l'analogie des écritures leur est une révélation : dans chacune de ces écritures, un nombre abstrait est suivi du nom d'une grandeur particulière de la même nature que la grandeur à mesurer, et ce nombre abstrait *mesure* précisément cette dernière grandeur si on a fait choix de l'*unité* énoncée. Il est vrai que le mot unité est pour eux un terme mystérieux et qu'ils sont peut-être excusables, étant donné l'emploi malheureux qu'en font parfois certains maîtres.

V. — Enseignement des sciences physiques.

Une leçon sur les lentilles (Cours complémentaire).

Dans un cours complémentaire d'une école de garçons dont le maître est mobilisé, une jeune institutrice, sortie de l'école normale en 1914, est chargée de l'enseignement des sciences physiques et naturelles.

Devant moi, elle interroge ses élèves sur la leçon précédente de physique, puis fait un exposé. Il s'agit des lentilles convergentes. Dès que j'ai entendu le mot (sur la table il n'y avait aucun appareil), j'ai regardé autour de moi et, dans une vitrine renfermant les collections scientifiques, j'ai aperçu des lentilles que je suis allé poser sur la table, sans que la maîtresse du reste ait cherché, par la suite, à s'en servir.

Sur mon carnet j'ai noté d'autre part les indications suivantes destinées à me rappeler les points dont il peut être intéressant de causer avec le professeur, après la classe :

« Définitions et étude exclusivement théorique et géométrique ;

« Centre optique (?), indication fausse de sa position ;

« Tracez la normale (?) au point d'incidence, c'est la perpendiculaire (!) en I ;

« Quand l'image est virtuelle, l'œil prolonge les rayons lumineux (!) et en leur point de rencontre se forme cette image virtuelle ;

« les élèves sont attentifs, font des efforts pour comprendre : je ne suis pas sûr qu'ils y réussissent... »

Mais je n'ai pas à insister ici sur les maladresses d'une débutante au savoir incertain et peu préparée à la tâche qui lui a été provisoirement confiée. Sa faute la plus grave est peut-être d'avoir reproduit le texte d'un livre mal adapté à ses élèves (et où je retrouve en particulier l'erreur qu'elle a commise sur la position du centre optique). Avait-elle au surplus assez d'acquis pour réfléchir utilement à l'avance au sujet de sa leçon? Et faut-il la blâmer sévèrement de n'avoir pas cherché à transposer son savoir rafraîchi par l'étude du livre, comme on n'avait pas manqué de le lui recommander maintes fois au cours des

exercices d'adaptation en vue de l'école primaire et au cours des manipulations qui figurent au programme de la troisième année des écoles normales des institutrices?

Il reste vingt minutes avant la fin de la classe. Le mieux est d'essayer de lui montrer comment, à mon avis, elle aurait dû s'y prendre, et pour bâtir sa leçon, et pour associer activement ses élèves à son enseignement. Je prends la parole et m'adresse aux élèves.

Avez-vous, en dehors de l'école, entendu parler de lentilles? Je les mets vite en confiance; très rapidement ils vont me répondre avec leur bon sens de grands garçons de quatorze ans qui ne sont ni sans intelligence, ni sans connaissances. Leur joie est grande, de découvrir que les lentilles sont des verres taillés en forme des graines de lentille, ou lentilles, qui servent à leur alimentation.

Voici une lentille convergente : regardez-la. Elle a bien cette forme particulière. N'avez-vous pas déjà vu d'autres lentilles d'optique, probablement de dimensions plus petites? — Ils ont vu, ils ont manié des loupes.

Avec ces loupes, un jour de beau soleil — ce n'est pas le cas aujourd'hui, — ils n'avaient pas manqué de s'amuser à concentrer la lumière et la chaleur solaires sur la main d'un camarade, sur l'extrémité phosphorée d'une allumette. Il savaient donc déterminer les *deux* « foyers principaux », équidistants de la lentille sur son axe de symétrie.

Mais le point lumineux observé à l'un des foyers principaux de la lentille dont l'axe est dirigé vers le soleil est une petite image du soleil. La lentille ne donnerait-elle pas d'objets lumineux ou éclairés, moins éloignés que le soleil, une image analogue? Demandons-le à l'expérience... Sur le mur opposé aux fenêtres, je fais apparaître avec ma lentille, au grand plaisir de mes spectateurs, l'image plus petite et renversée d'arbres voisins de l'école, ou de la fenêtre elle-même... Mais certainement vous aviez déjà observé des images analogues, quelques-uns d'entre vous, tout au moins. — On n'est pas long à songer aux images observées sur l'écran des appareils photographiques.

Je n'ai pas une bougie, qui me permettrait d'obtenir des images grandissantes d'objets rapprochés peu à peu de la len-

tille. Mais mes élèves ont vu des séances de projections et savent comment on se sert de la lanterne magique.

L'emploi de la lentille convergente utilisée comme loupe n'est pas moins familier à mes auditeurs : certains mêmes ont observé, et bien observé, des horlogers au travail.

Ainsi les élèves possédaient presque toutes les données essentielles dont devait être composée une leçon s'adressant à des élèves de cours complémentaire. Je n'avais guère fait que leur révéler leur savoir, et commencé à classer leurs connaissances, « isolant les phénomènes, créant — ou évoquant — un mode d'expérimentation qui fasse tellement prédominer le phénomène principal que j'avais en vue que tous les autres passent inaperçus [1]. » Qu'aurait-il fallu pour transformer notre travail de recherches en une leçon véritable? Compléter peut-être cette étude par une addition intéressante rattachée aux dispositifs réalisés dans les phares (source lumineuse placée au foyer d'un système de lentilles) et dégager ainsi le principe de retour inverse de la lumière. Puis reprendre méthodiquement nos observations et nos expériences, en les faisant succéder avec ordre, en fixant les connaissances correspondantes à l'aide de termes nettement définis et de figures schématiques qui, par une matérialisation des rayons lumineux, fournissent une *traduction* commode des phénomènes. En même temps la leçon devait apparaître, au tableau noir, et sur les cahiers des élèves, réduite à de brèves écritures et à des tracés de figures.

Mais il importe que cette représentation, qui offre ainsi l'aspect d'une étude théorique, ne devienne pas pour nos élèves l'essentiel de l'enseignement. Les interrogations devront sans cesse leur rappeler que, dans leur connaissance des phénomènes naturels, la théorie joue un rôle secondaire et n'intervient que comme un auxiliaire utile. Derrière les figures, ou les dispositifs d'appareils, ou les énoncés de lois, ils devront toujours voir les propriétés de la matière, ou les faits d'observation. Il y a là un grave malentendu, qui entretient l'emploi maladroit du livre, plutôt que sa rédaction défectueuse, et qui atteint aussi bien les maîtres — pas tous — que les élèves. Sur toute ma route, au

1. Laisant, *l'Éducation fondée sur la science.*

cours de ma tournée, il semble que l'énoncé de la loi de Mariotte n'ait d'autre intérêt que de servir à la description de deux séries d'expériences réalisées à l'aide d'appareils classiques!

VI. — Enseignement des sciences naturelles.

N'oublions pas les applications à l'hygiène (École normale d'Institutrices).

Bon professeur qui enseigne avec méthode et avec clarté. Une interrogation sur le squelette attestait chez les élèves des connaissances précises. Mais pourquoi les questions d'hygiène sont-elles toujours reléguées au second plan : quand elles ne sont pas complètement omises? J'ai insisté pour qu'on leur fît une place importante. Je ne m'inquiéterais pas si nos jeunes filles hésitaient sur la nomenclature des os de la cheville; mais j'estime qu'à propos du squelette, par exemple, après une description rapide et sommaire de ses principales parties, on devrait leur donner des précisions sur les précautions à prendre pour en assurer le développement régulier chez les jeunes enfants et même chez les grands.

VII. — Enseignement de l'écriture.

Donnons lui, à l'école élémentaire, un caractère pratique (Remarques d'un universitaire mobilisé).

.... Plus je vais, plus je me persuade que donner à ses élèves des connaissances *pratiques* est l'un des buts essentiels que doit se proposer l'école primaire. Pendant un mois, j'ai manipulé tout le courrier de la ....e section de C. O. A., et j'ai pu constater que 9 sur 10 des soldats étaient incapables de mettre une adresse à peu près correctement. Chaque instituteur ne devrait-il pas consacrer quelques-unes de ses leçons d'écriture à enseigner à ses élèves l'art de mettre l'adresse d'une lettre? L'enseignement de l'écriture se trouverait-il compromis parce que l'on condescendrait à lui donner un caractère pratique?

VIII. — Hygiène scolaire.

Gare au soleil!

Souvent nous avons eu à constater l'insouciance des maîtres pour un détail d'hygiène scolaire qui devrait attirer davantage leur attention.

Il est deux heures de l'après-midi; le temps est beau; un soleil assez vif pénètre de biais dans la classe. Cinq ou six élèves sont exposés en plein à ses rayons, et ils vont rester ainsi pendant peut-être près d'une heure.

L'instituteur n'a pas l'air de s'en apercevoir. Il ne paraît pas se douter que ces enfants risquent d'attraper des migraines; qu'en outre, l'éclat de la surface blanche de leurs cahiers, violemment illuminée et qu'ils ont sous les yeux, leur brûle insensiblement et lentement la vue.

De grâce, Messieurs les instituteurs, prenez pitié de ces enfants. Permettez leur, ou prescrivez leur même de changer de place, s'il est nécessaire.

Avez-vous des persiennes, fermez-les; des rideaux, prenez la peine de les tirer. Si vous n'en possédez pas, faites en sorte de vous en procurer; ce n'est ni bien difficile ni bien coûteux : un morceau de lustrine peut suffire. Mais gare au Soleil, divinité à la fois bienfaisante et terrible!

Questions et Discussions.

Le Latin dans les Écoles normales.

I

Le latin dans l'enseignement primaire : il s'agit, bien entendu, de l'enseigner non aux enfants de nos écoles, mais à leurs maîtres. Mesure hardie, puisqu'elle paraît devoir supprimer l'un des derniers privilèges, et peut-être le plus noble, de l'éducation de la bourgeoisie, en mettant à la portée des maîtres venus du peuple, et chargés de l'instruire, la vraie culture classique puisée aux sources mêmes. Mesure bien séduisante, aux premiers regards de tous ceux qui voient avec confiance et sympathie l'accession possible, à la plus haute culture, de toutes les intelligences... Mais nous nous demandons si, pour nos maîtres et maîtresses, la connaissance du latin a une valeur pratique au point de vue particulier de l'enseignement de la langue française; — ou si, à un point de vue plus général, elle est pour eux l'instrument indispensable, que nul autre ne saurait remplacer, d'une bonne culture générale.

Il faut encore préciser davantage. Utile, à la fois à l'étude de la langue française, et à la culture générale, le latin l'est indéniablement, — parce qu'il est à l'origine de notre langue, — et parce qu'il est l'expression d'une pensée et d'une civilisation qui ont été parmi les plus anciennes et les plus nobles du monde. Inutile de reprendre les arguments nombreux, et excellents, qu'ont fait valoir souvent avec éloquence, en ces dernières années, les partisans passionnés des études classiques. Mais la question pour nous, maîtres de l'enseignement primaire, n'est pas seulement de savoir si le latin peut nous être utile. Si l'on

regarde d'un peu haut, toute étude est utile, ou peut l'être, sinon en pratique par les connaissances qu'elle permet d'acquérir, du moins parce qu'à la bien faire l'esprit se fortifie, s'aiguise ou s'affine... Mais nous ne pouvons pas tout apprendre. Il faut choisir. Nos programmes actuels sont déjà lourds. Il s'agit non d'ajouter encore, mais de substituer. C'est pourquoi la question est de savoir seulement si le latin serait *plus utile* que certaines autres matières du programme, telles les langues vivantes, — et s'il doit *en prendre la place*.

Et c'est ici que nous nous séparons de ses partisans. Certes, la connaissance du latin aide à mieux pénétrer notre langue française. Encore, sur ce dernier point, faudrait-il s'entendre. Nous ne pensons pas qu'elle puisse donner la justesse, la force et la souplesse, et les grâces du style, à qui n'a point celles de la pensée. Et nous savons qu'un bon ouvrier fait ce qu'il veut de son outil; ce n'est pas celui-ci qui manque à qui sait le prendre en main. Même, nous croyons que l'on apprend à parler français d'abord en parlant français, et en l'entendant parler par ceux qui le savent : je veux dire que notre propre littérature nous fournit, sans que nous soyons peut-être obligés de chercher ailleurs, des modèles admirables à proposer aux futurs maîtres. Qui les initierait mieux à la richesse, à la variété, aux finesses de notre langue?

Au surplus, je serais loin de proscrire l'étude d'étymologies latines, de variations du sens et de l'orthographe de vieux mots français. Elle me paraît indispensable à la parfaite compréhension des textes. Mais y a-t-il encore beaucoup d'Écoles normales où l'on ignore, pour les préparations de lecture expliquée, l'emploi des dictionnaires Littré, Hatzfeld et Darmesteter, Clédat, etc.? On en a même parfois constaté l'abus. — Mesurons-en l'usage, et ne sacrifions pas l'intelligence de la pensée et du sentiment à l'étude exclusive du vocabulaire. Mais aussi efforçons-nous de montrer aux maîtres la vie de notre pensée française, dont les mots de notre langue sont les cellules vivantes, sans cesse en voie d'évolution. Donnons peut-être une place déterminée plus grande à cette étude de l'histoire de notre langue. Si intimement liée au passé de notre pays, elle peut passionner noblement de jeunes esprits, et vaudrait pour eux

l'enseignement le plus élevé. Mais si cette histoire touche au latin par ses origines, elle n'est pas cependant l'étude du latin. Il ne me paraît pas nécessaire, pour la faire, de savoir s'exprimer dans cette langue. Il me semble même que l'on peut comprendre et étudier avec profit et plaisir des pages de Montaigne, de tous nos écrivains peut-être le plus pénétré de latin, sans avoir lu dans le texte Horace ou Virgile...

Je sais bien que l'étude du latin a un autre prix. Elle met l'esprit en contact direct avec la pensée des meilleurs esprits d'autrefois, — ce que ne fait jamais au même degré la lecture des traductions, même les plus parfaites. Elle oblige à analyser avec une minutieuse attention les pensées d'un texte, à les pénétrer, à en voir la nuance et le contour précis. Tel mot n'a pas son équivalent exact dans notre langue, et ne pourrait être remplacé que par à peu près; il faut chercher le tour, l'expression qui en exprimera complètement le sens, lui donnera sa valeur et son sens précis. Il faut ainsi *comprendre* la pensée de l'auteur, dans tout le sens littéral et plein de ce mot. Admirable instrument de culture intellectuelle, que cette étude minutieuse et approfondie de la pensée d'un maître, qui nous la fait découvrir, puis repenser dans notre langue! Ainsi la pensée, le sentiment de l'écrivain pénètrent dans notre cerveau et dans notre cœur, au point de nous faire vivre de sa vie et frissonner de ses émotions... C'est là, je pense, l'immense bienfait de la culture classique, si bien nommée « humanités », qui, depuis des siècles, forme la pensée française.

Mais ici encore, l'étude d'une autre langue ne peut-elle être un égal instrument de culture? — Ce qui importe, il me semble, c'est ce travail de notre esprit pour saisir toute la pensée de grands esprits qui ont vécu, senti, pensé autrement que nous; c'est l'effort qu'il faut faire pour sortir de nous-même, pour connaître, en faisant appel à tout ce qu'il y a en nous d'intelligence compréhensive et de sympathie humaine, la vie profonde et puissante d'une autre humanité. Les plus grands peuples contemporains ont leurs héros, qui ont atteint les sommets de leur pensée et de leur civilisation; — qui ont su, avec des gestes harmonieux ou rudes, pétrir la langue nationale et lui faire exprimer tout ce qu'ils ont vu en eux et autour d'eux de

beauté humaine, d'émotions douces ou puissantes, admiration, mélancolie, douleur, tendresse... Parce qu'ils ont dit d'autres choses que les écrivains de l'antiquité, ou qu'ils ont rencontré les mêmes choses en suivant d'autres chemins, pense-t-on qu'ils soient moins humains, et qu'ils offrent une substance moins riche à l'esprit?

Et si nous avons, par surcroît, en étudiant leur langue, le privilège d'entendre parler non seulement les morts, mais aussi les vivants, — d'apprendre d'eux leurs progrès, leurs découvertes, leurs erreurs, afin de profiter de leur expérience, enfin de pouvoir servir notre patrie en la leur faisant connaître, dira-t-on qu'il vaut mieux seulement le commerce des morts? — Et pensera-t-on qu'une démocratie en marche vers l'avenir ne doit chercher sa route que dans les cendres de son passé?

Ainsi l'étude du latin ne me paraît pas devoir prendre la place des langues vivantes dans les Écoles normales, même à titre facultatif. A dire vrai, pour que l'enseignement des langues vivantes y ait sa pleine valeur de culture, je crois qu'il devrait être un peu différemment compris de ce qu'il est aujourd'hui. Mais ce n'est ni le lieu, ni l'heure d'en discuter. — Je voudrais que l'étude du latin revînt aux professeurs de langue et de littérature françaises, qui doivent non seulement connaître la matière de leur enseignement, mais tout ce qui y touche et l'éclaire... Si on en vient un jour à demander une spécialisation plus grande aux professeurs de l'enseignement primaire, sans préjudice de leur culture générale, — je souhaiterais qu'on introduisît l'étude du latin dans les programmes des sections littéraires de Saint Cloud et de Fontenay. Elle m'y semblerait à sa place.

Au reste, si l'étude du latin pénètre à titre facultatif dans nos Écoles normales, je doute qu'elle y rallie un grand nombre de suffrages. J'ai eu la curiosité de demander sur ce point des avis d'élèves. Sur quatre-vingts élèves-maîtresses d'une École normale, soixante-dix environ se sont prononcées en faveur d'une langue vivante, contre le latin, — et ceci, sans que nulle parole prononcée par le maître leur ait à l'avance suggéré un choix quelconque; — et entre les langues vivantes, toutes ont exprimé leur préférence pour la langue du pays étranger le plus proche du département où elles vivent. Cet exemple

unique est loin d'être un argument décisif, et je ne le cite pas comme tel. Mais il me paraît être un symptôme précis des besoins et de l'état d'esprit de la jeunesse nouvelle. Nos jeunes gens et nos jeunes filles sont du peuple; ils ont eu trop besoin de lutter, de se défendre, de se faire leur place dans la vie, — ils sont aussi trop pénétrés aujourd'hui par la vie ardente et multipliée du monde actuel, pour avoir le temps et le désir de s'arrêter à la contemplation de la beauté antique. On peut justement le regretter; mais l'effort serait vain, qui tenterait d'arrêter un pareil courant.

Et d'ailleurs, quel que soit le culte que nous voulons garder à cette grave beauté, quels que soient notre respect pour les disciplines qui ont si longtemps formé la pensée française, et le regret que nous éprouvons à les voir reculer dans l'ombre des sanctuaires de science, n'avons-nous pas le devoir d'accorder crédit et confiance aux disciplines nouvelles, et de ne point désespérer d'elles? Elles ont déjà montré qu'elles savaient fournir comme d'autres, sinon encore des esprits, et une tradition de culture, au moins des cœurs et des volontés. Faisons-leur donc bon accueil. L'histoire n'écrit pas deux fois la même page. Les civilisations modernes ont des nécessités, des besoins, des aspirations que l'antiquité n'a pas connus. Notre rôle à nous, maîtres, n'est pas d'obliger la jeunesse à repasser par le chemin où nous avons passé. Il est de la mieux armer pour en ouvrir d'autres, et, cela fait, de la regarder s'avancer d'un pas ferme et résolu vers ses destinées. J. C.

II

Qu'il soit « utile » d'avoir étudié une langue vivante pour enseigner le français à l'école primaire, c'est ce qu'il n'est guère plus raisonnable de nier que d'affirmer sans réserve. La connaissance d'une langue étrangère nous aide, au moins théoriquement, à mieux comprendre notre langue maternelle, en nous permettant mille rapprochements, ressemblances imprévues ou différences instructives. Ces associations d'idées peuvent éveiller dans l'esprit de quelques normaliens l'intelligence grammaticale qui généralement y sommeille. Mais, à vrai dire, je n'en ai guère vu

d'exemple, et je ne me rappelle pas avoir entendu un professeur de français se servir d'une de ces comparaisons pour éclairer une question de syntaxe ou de vocabulaire.

Du reste, si l'enseignement d'une langue vivante a été rendu obligatoire dans les écoles normales, si une épreuve de langue vivante a été introduite au Brevet supérieur, ce ne semble pas avoir été dans l'intérêt de l'enseignement du français, mais pour l'utilité pratique des langues vivantes et leur valeur éducative propre.

Tout autre serait le rôle du latin. Je ne sais si, après avoir étudié cette langue deux ou trois ans, et en n'y consacrant par la force des choses qu'un petit nombre d'heures par semaine, nos anciens élèves enseigneraient sensiblement mieux le français aux enfants des écoles primaires... Je crois pourtant qu'ils le sauraient mieux, qu'ils auraient de son vocabulaire et de sa syntaxe un sens plus juste, une intelligence plus pénétrante. Surtout ils se sentiraient quelque respect pour ses nobles origines, ils auraient un critérium plus sûr à distinguer un style ferme et savoureux d'une écriture faussement artiste. Enfin cette étude leur aurait ouvert le monde antique qui seul explique et permet de juger le monde moderne. Et, pour descendre à des considérations plus terre à terre, quelle commodité que de pouvoir comprendre ou pressentir le sens d'une citation latine! J'ai vu des professeurs d'école normale, péniblement gênés dans des occurrences de ce genre.

Au reste, s'il est sage de ne pas compter sans réserve sur le bénéfice que l'enseignement du français à l'école primaire élémentaire pourrait retirer des études latines faites par les instituteurs, il est permis d'être plus affirmatif en ce qui concerne l'enseignement des écoles normales et primaires supérieures. Là l'on fait souvent appel à l'étymologie pour expliquer le sens d'un mot. Là l'explication française porte souvent sur des textes qu'éclaireraient d'une lumière presque nécessaire la connaissance des œuvres latines qui les ont inspirés. Pour ne prendre qu'un exemple entre beaucoup d'autres, que ne perdent pas certaines des plus belles fables de La Fontaine à ne pas évoquer la noble sonorité des hexamètres de Lucrèce auxquels le fabuliste a puisé son inspiration?

S'il était possible d'introduire l'enseignement du latin à l'école normale, le personnel de l'enseignement primaire cesserait de se voir tenu à l'écart de la culture classique. Quelques-uns de ses membres pourraient espérer voir s'ouvrir devant eux les portes des Universités et l'accès de leurs grades. Ainsi se trouverait résolue une des questions qui préoccupent le plus notre ordre d'enseignement et maints libres esprits de la haute Université.

On propose de faire du latin une matière à option et de donner aux élèves-maîtres le choix entre elle et une langue vivante. Cette solution serait, à mon avis, onéreuse. Renoncer, pour étudier le latin, à l'étude d'une langue vivante, pourrait préparer des regrets à celui qui s'y serait résolu. Cette réforme en entraînerait du reste une semblable dans le programme de Saint-Cloud et du professorat. Admettra-t-on volontiers un professorat sans langue vivante? J'oserais proposer de préférence l'option entre le latin et l'un des enseignements scientifiques — par exemple celui de la chimie. Quelque éducative que soit cette discipline, elle n'est peut-être pas indispensable à tous les instituteurs, sous la forme déjà élevée qu'elle prend à l'école normale. Une spécialisation très prudente et peut-être profitable à leur culture serait ainsi permise à ceux des élèves-maîtres qui se sentiraient quelque peu portés vers les études littéraires. L'enseignement des Écoles normales ne mérite guère le nom de culture parce qu'il est trop dispersé. L'introduction du latin, dans les conditions que je viens de dire, serait une tentative pour le rendre plus éducatif. Il va sans dire que cette réforme entraînerait une modification dans le programme du Brevet supérieur.

J. Kergomard.

III

Avant d'examiner les questions relatives à l'étude des langues étrangères dans les Écoles normales, je crois qu'il est bon de mettre à part les départements frontières, où la connaissance de la langue étrangère du pays voisin est d'une utilité pratique considérable.

En ce qui concerne les Pyrénées-Orientales, la connaissance

de l'espagnol rend les plus grands services au personnel enseignant, car l'immigration espagnole est importante. Dans beaucoup de villages, l'école est fréquentée par de nombreux enfants espagnols : il est bon que le maître puisse s'entretenir avec les familles de ces enfants; de plus, les relations étant fréquentes entre les populations des deux côtés de la frontière, l'instituteur rend service à bien des gens s'il peut lire les lettres reçues et y répondre; enfin les instituteurs des Pyrénées-Orientales peuvent être appelés à enseigner dans les écoles françaises de Barcelone, d'où nécessité pour eux de connaître l'espagnol. J'ajouterai que cette étude est facilitée par la pratique courante d'une langue populaire, la langue catalane, commune aux habitants des deux versants des Pyrénées, aussi les résultats de l'étude de l'espagnol sont-ils excellents.

Ainsi réservé le cas des départements frontières, je ne pense pas que l'étude d'une langue étrangère rende aucun service d'ordre pratique ou professionnel aux instituteurs; ceux-ci, sauf de rares exceptions, ne sont pas capables de lire ni de parler couramment la langue qu'ils ont étudiée à l'école normale; ils ne peuvent donc pas pénétrer le génie de cette langue, étudier ses chefs-d'œuvre, ni prendre contact avec le peuple qui la parle. Néanmoins, cette étude a une très grande valeur éducative : c'est une gymnastique intellectuelle de tout premier ordre, qui exerce et développe les facultés d'attention, de comparaison, de jugement, et qui, dans le labeur de la traduction, oblige l'esprit à faire appel à toutes les ressources de la langue française.

Ces avantages si précieux pour la culture générale de l'esprit ont été mis en avant chaque fois que s'est posée la question du maintien ou du rejet des langues vivantes dans les Écoles normales, et jusqu'ici on a conclu au maintien, de crainte de voir s'abaisser le niveau intellectuel de ces écoles.

Aujourd'hui, la question change : on nous propose non plus de supprimer cette discipline bienfaisante, mais de la remplacer par l'étude du latin.

Je trouve, quant à moi, l'idée très heureuse : la culture générale ne perdrait rien, et l'enseignement du français gagnerait beaucoup; il gagnerait ces qualités de justesse, de précision et de sûreté qui lui font presque partout défaut.

Depuis quelques années, l'enseignement du français est devenu plus vivant et plus rationnel qu'autrefois; on le fait reposer presque entièrement sur l'étude des textes : nature et sens des mots, construction des phrases, analyse logique des idées, tout est tiré de la contexture vivante d'un morceau littéraire, tout est expliqué par l'usage des meilleurs auteurs.

Mais si une telle méthode est pleine d'intérêt et de vie, elle est très difficile à pratiquer par un maître dont la culture est superficielle, qui ignore le sens exact des racines des mots, et qui n'est pas plié par une longue habitude à découvrir les fonctions des divers membres d'une phrase.

Aussi combien sont rares les maîtres de l'enseignement primaire capables de bien conduire une lecture expliquée! Qu'ils sont rares, même, les professeurs d'école normale en état de faire un bon cours de grammaire ou d'explication littéraire ! Ceux qui réussissent savent ce qu'il leur en coûte; c'est à force de recherches sur les dictionnaires qu'ils préparent leurs leçons, et plus d'une fois ils ont murmuré devant ce labeur ingrat : « Si je savais le latin ! » La lecture expliquée est en général l'épreuve la plus faible au professorat des Écoles normales; le texte, dit-on, n'est jamais serré d'assez près. Quoi d'étonnant à cela? Les explications les plus simples et les plus lumineuses pour un latiniste sont un mystère pour le candidat de l'enseignement primaire qui ne possède que quelques notions de grammaire historique et de lexicologie.

Le meilleur moyen de relever cette épreuve, et surtout l'enseignement du français, c'est d'introduire le latin au programme du professorat.

Au brevet supérieur, les candidats pourraient avoir le choix entre une épreuve de langue vivante et une épreuve de langue latine.

Quant aux Écoles normales, et sauf la réserve faite au début pour les départements frontières, je souhaiterais qu'on remplaçât partout la langue vivante par le latin, estimant qu'il en résulterait une amélioration sensible dans l'enseignement du français.

Les langues vivantes seraient cultivées dans les écoles primaires supérieures qui sont leur vrai domaine, comme préparation aux carrières commerciales. A. BRINGUIER.

IV

Les professeurs de Lettres des écoles normales et écoles primaires supérieures (garçons et filles) devraient savoir le latin et une langue étrangère. La connaissance du latin élèverait certainement la qualité de leur enseignement de la langue française : les leçons de grammaire auraient une méthode plus sûre; les explications de textes seraient plus précises, plus pénétrantes, surtout pour les textes des XVIe, XVIIe et XVIIIe siècles; le génie de la langue française serait mieux compris; nos chefs-d'œuvre classiques si souvent inspirés de l'antique seraient expliqués avec un sens critique plus éclairé, moins d'impressionnisme de fantaisie et de recherche d'originalité. Il y a dans beaucoup de « leçons de littérature française » trop de paraphrases vagues, de bavardages à côté du texte, quelquefois trop de subtilité sentimentale; le solide appui de bonnes études latines pourrait préserver les professeurs de pareils défauts.

La connaissance de la langue latine, avec l'étude plus approfondie de l'histoire romaine, serait aussi très utile au professeur d'histoire, qui connaîtrait mieux les sources de notre civilisation, de notre droit, et ce qu'il y a de commun entre tous les peuples latins.

Pour les instituteurs et les institutrices, l'étude du latin paraît moins avantageuse. Si on peut sans paradoxe dire que pour la formation des professeurs il n'y a pas d'inconvénients à allonger la période des études et à augmenter les programmes des examens, on ne peut pour le personnel beaucoup plus nombreux des écoles primaires tenir le même raisonnement. L'obligation du latin pour tous les élèves-maîtres et élèves-maîtresses serait excessive, entraînerait sans grand résultat la perte d'heures qui seraient mieux employées à la formation pédagogique. On risquerait aussi de décourager par un nouvel accroissement d'études des jeunes gens et des jeunes filles de mémoire plutôt lente, qui deviennent pourtant, si on les spécialise selon leurs capacités pratiques, de bons maîtres de petites classes ou d'écoles maternelles.

Il nous semble que le latin, facultatif à l'école normale, pour-

raît être une étude supplémentaire pour les très bons élèves, qui auraient des chances de la continuer plus tard en préparant le professorat.

Enfin, grâce à la possession commune du latin, il pourrait y avoir plus de relations intellectuelles entre les professeurs des écoles normales, des écoles primaires supérieures, des collèges et des lycées; — et dans les petites villes où végètent deux établissements l'un secondaire, l'autre primaire, il pourrait souvent, avec un personnel plus réduit, se former une seule école beaucoup plus vivante où les divers groupes d'élèves des soi-disant « classes sociales » apprendraient à se connaître sous la direction des mêmes maîtres. B. MAUCOURANT.

La grammaire Française.

Au risque d'être bien vieux jeu, je souhaiterais, comme jadis Fénelon, que l'Académie ou quelque autre compétence supérieure nous fît une grammaire à l'usage de tous les Français. Cette grammaire officielle, nous autres maîtres nous la prendrions comme norme; nous l'enseignerions graduellement aux élèves de tout âge, commençant par le plus facile, continuant par ce qui le serait moins; nous y adapterions des exercices appropriés; mais premièrement nous serions tenus tous de la savoir comme un catéchisme, ce qui ne nous empêcherait pas de la comprendre!

Au lieu d'une vraie grammaire française, nous avons des multitudes de volumes de tous formats avec ou sans cartonnages, avec ou sans illustrations, à tous les prix, de toutes sortes d'auteurs de compétence fort inégale. Tous ces volumes s'intitulent « grammaire française » et on y trouve tout, y compris des erreurs, des équivoques, des contradictions, des incorrections et mille platitudes. Certaines « grammaires » prétendent enseigner en même temps que les règles du français la morale, l'histoire, l'hygiène, les sciences appliquées, etc. D'autres sont conçues comme un journal de classe à l'usage

des instituteurs trop paresseux pour préparer leurs leçons. Le personnel enseignant primaire choisit... un peu au hasard, selon les suggestions des commis en librairie, selon ses sympathies pour l'auteur s'il est un collègue ou un chef. Il est rare qu'un écolier n'ait pas changé de « grammaire » au moins une fois pendant sa scolarité, — définitions, méthode d'analyse grammaticale et logique, méthode de conjugaison, tout a changé pour lui — et le résultat, c'est qu'il confond à peu près tout.

On enseigne pourtant partout le même système métrique des poids et mesures sans rendre les esprits esclaves; et les libertés prises avec l'orthographe ou la syntaxe n'augmentent pas la valeur des idées. On pourrait souhaiter une orthodoxie grammaticale, l'unité de doctrine; ce serait une simplification bien utile.

B. Maucourant.

Lettres du Front.

I

Lettres adressées à un Directeur d'École normale d'instituteurs par ses élèves.

30 septembre 1914.

Monsieur le Directeur,

Je profite d'un jour de repos pour vous rappeler que j'existe encore. Comment? Je n'en sais rien. Il est presque inadmissible qu'on soit encore debout après un mois de combats dont on peut difficilement se faire une idée. Néanmoins la confiance est entière. Nos soldats tiennent au feu et, avec beaucoup d'énergie, on arrive à faire quelque chose. Nous aurons le succès final non point sans peine, mais nous l'aurons. Chaque jour est une victoire. Nous irons lentement, car l'adversaire est redoutable. Mais nous arriverons au but *parce qu'il le faut* et *que nous le voulons.*

Un petit soldat de la Grande Armée qui se rappelle à votre bon souvenir.

Lieutenant V. C.

II

A la tranchée, 24 octobre 1914, 1 heure du matin.

Monsieur et cher Directeur,

Nous sommes depuis des semaines maintenant sur un terrain disputé avec acharnement. Celui où ma tranchée a été creusée, en première ligne, pris une première fois par nous, a été perdu deux fois et deux fois arraché aux Allemands. Nous le *tenons* maintenant. S'il nous coûte bien cher, il coûte davantage encore

aux Allemands. Je connais certain bois que nos troupiers appellent le « bois des cadavres ». C'est là qu'un bataillon ennemi fut haché par une poignée des nôtres qui, résolument firent face, brûlèrent toutes leurs cartouches et amorcèrent la débâcle de l'adversaire. Je me rappellerai longtemps cette journée qui fut une victoire après avoir failli être une défaite.

La veille, j'étais en avant-ligne avec mes hommes. En face, sur le coteau où je suis maintenant, les Allemands occupaient une longue tranchée. A la tombée de la nuit je reçus l'ordre d'attaquer avec une compagnie voisine. A l'heure dite, on put voir les deux compagnies se déployer rapidement au bas du coteau. En silence et presque au pas, les trois cents hommes montèrent rapidement, la baïonnette haute. A 250 mètres des tranchées nous fûmes accueillis par un feu effroyable de mitrailleuses et de fusils. Immédiatement, nous faisons coucher nos hommes et, de notre côté nous ouvrons un feu d'enfer. Cela dura quelques minutes. Nous avancions toujours, nous dirigeant dans l'obscurité sur la flamme des fusils et des mitrailleuses ennemies. Cela avait quelque chose d'effrayant. A un certain moment, plusieurs de nos hommes sautèrent dans les tranchées abandonnées par l'ennemi. On nous fit alors savoir qu'on était bien content de nous, mais qu'il fallait regagner notre premier emplacement. Je pensais avoir perdu la moitié de mon monde. — Aussi, quand je donnai l'ordre d'emporter les blessés je fus bien agréablement surpris de m'entendre répondre : « Mais mon lieutenant, il n'y en a pas ». Et pourtant, on avait tiré sur nous des milliers de balles.

Nous reprenions nos positions et le lendemain au point du jour ce fut l'attaque ennemie. Des bataillons allemands dévalèrent le coteau pour se masser au fond du ravin, puis cette masse énorme monta lentement vers nous.

Je vous assure que la situation était poignante. Nous étions *quelques-uns* pour arrêter ces gens-là. Il est vrai que nous étions déterminés à tenir. L'ennemi avançait toujours. Quand il est à petite distance, nous commençons le feu. Je n'ai jamais tant fait tirer de ma vie. Derrière leur tranchée mes hommes chargeaient leurs armes et, au signal, toutes les cinq secondes, 150 coups de fusil partaient, fauchant le sol à hauteur d'homme. A chaque

rafale j'apercevais à la jumelle la terre qui sautait sous les bottes allemandes et beaucoup de masses grises tombaient pour ne plus se relever. Pendant ce temps nous étions assaillis par la plus rationnelle pluie d'obus que j'aie jamais vue.

Il en est tombé, ce jour là, au moins cinq cents dans le petit bois où nous étions. Malgré cela, nos coups portaient. Vers le soir les Allemands se sont décidés à partir. Dans leur retraite, nous pûmes les mitrailler à plaisir. Nous aurions voulu pouvoir augmenter la portée de nos fusils. Mais nos 75 étaient là. Quand le terrain le leur permit, ils commencèrent leur tir. Ce fut la fin. Les Allemands qui restaient disparurent derrière leur coteau.

Lieutenant V. C.

III

14 décembre 1914.

Mon bien cher Directeur,

Votre lettre m'est parvenue hier soir dans la tranchée où ma compagnie fait son 18e jour. D'habitude, nous avons 8 jours de tranchée suivis de 8 jours de repos. Mais ces jours-ci une progression de nos troupes dans la région du Q... a amené des perturbations dans la relève. Quand le temps est beau, le séjour dans la tranchée n'est pas ennuyeux du tout. On s'est créé de toutes pièces une espèce de « home » confortable. On est bien ravitaillé. On lit, on cause. Le soir on fume, on fume d'éternelles pipes en lisant. J'ai la chance d'avoir avec moi deux bons camarades : mon sous-lieutenant, ancien élève des Arts et Métiers, très intelligent et très cultivé, vingt-quatre ans. Avec nous, vit un sous-lieutenant mitrailleur, de réserve aussi, instituteur des Bouches-du-Rhône, vingt-trois ans. Nous avons découvert dans une maison écroulée et brûlée une édition in extenso de Labiche, et le soir nous rions de bon cœur à 150 mètres des tranchées allemandes. C'est moi qui suis chargé de faire la lecture. Je lis de mon mieux. De temps en temps il faut que je répète un mot, car le claquement des balles allemandes qui arrivent dans les parapets ou dans les arbres empêchent mes auditeurs d'entendre. Parfois une fusillade ou des

coups de canon troublent notre lecture. Nous sortons, prêts à donner l'alarme. Ce n'est rien. Tout le monde est prêt. Nous rentrons dans notre casemate. La lecture est mon seul travail du soir. L'ingénieur garnit le poêle et fait le thé; l'instituteur bourre ma pipe — 21 heures, 22 heures arrivent. Nous faisons une ronde. Cela nous mène à 23 heures et nous nous étendons voluptueusement sur notre paille.

Au fond, nous sommes tranquilles. Et puis, je suis sûr de mes hommes. Les anciens ont vu le feu, les jeunes sont pleins d'ardeur. La moitié de mon effectif ou à peu près, a fait l'assaut du .... La compagnie est solide. Notre matériel est complet. Nous sommes prêts. Vous avez pu lire dans les journaux le rôle glorieux de l'armée D... dans les Vosges et en Lorraine. Fantassins et chasseurs alpins ont été admirables. J'ai l'impression très nette que nos troupiers actuels valent mieux que leurs aînés. Il en est de même des cadres. Tous ont profité des leçons de l'expérience. Aussi la confiance est-elle ici absolument complète.

Je veux vous signaler, dans notre régiment, le rôle joué par les instituteurs. Beaucoup sont tombés au champ d'honneur.

Deux ont été cités à l'ordre du jour de l'armée pour l'attaque de .... L'un d'eux, sous-lieutenant d'hier, a mené ses hommes à l'assaut d'une section de mitrailleuses. Malheureusement la pièce prise, l'officier allemand lui a traîtreusement tiré un coup de revolver à bout portant. Notre camarade a été tué, mais l'officier ennemi a été assommé à coups de crosse.

Vous me demandez dans quel état les Allemands ont laissé les pays envahis après leur retraite. J'ai eu l'honneur de pénétrer le premier dans un de ces villages : H.... Évidemment les maisons étaient sens dessus dessous, les armoires défoncées et le linge déchiré. Les piles de draps étaient transpercées à coups de baïonnette. Les caves, vidées avec soin, sont pleines de bouteilles cassées. Dans une maison un dîner est resté inachevé et les bouteilles sont à moitié pleines. Certains verres sont encore à demi. Mais en partant, un soldat a donné un coup de crosse à la suspension, pendant qu'un autre s'est soulagé sur la table. Les habitants qui restent, surtout les femmes, ne tarissent pas

sur les exactions des soldats allemands. D'ailleurs, il ne faut pas se le dissimuler, les femmes et les filles ont eu beaucoup à souffrir. Le uhlan n'hésitait pas à menacer de la lance ou du revolver la récalcitrante. — « C'est la guerre! » disent-ils. A D..., les Prussiens ont carrément emmené quatre jeunes filles. A D..., les Allemands avaient entassé des approvisionnements dans de grosses fermes. Une nuit, ils ont mis le feu partout pour brûler les approvisionnements qu'ils ne pouvaient emporter. Les cavaliers, la lance au poing, repoussaient dans les flammes bêtes et gens. Le propriétaire s'était sauvé avec son enfant, dans les bois. Sa femme a été brûlée. En beaucoup d'endroits ils ont, en partant, mis le feu sans raison, par vengeance.

Dans le Nord les Allemands ont été plus humains. A peine quelques curés et quelques instituteurs fusillés, leur rage s'est portée sur les usines (sucreries, fabriques), leur convoitise sur les jolies femmes. Dans tel village, l'opération a été générale et complétée par cette affiche : *Le commandant autorise une heure de pillage*. Aussi trouvons-nous dans les sacs allemands des rasoirs, des bijoux, des cartes postales françaises....

Lieutenant A. S.

IV

25 mars 1915.

Bien cher Directeur,

Les nouvelles de l'école m'émeuvent toujours ou tout au moins me font revivre de bonnes années d'étude et de calme sans préoccupations... On nous croit malheureux : on se trompe. Nous recevons bien tous les jours la ration d'obus. Les balles qui passent dans les créneaux font souvent des victimes, mais on ne pense pas à la mort. Bien nourris, logés aussi bien qu'on peut l'être, ici, nous menons une vie trop tranquille. J'ai presque oublié ce frisson du danger qu'on va affronter et ce plaisir intense du coup qu'on va donner, la folie et l'enthousiasme communicatif de l'assaut. Je n'ai tué qu'un ennemi, d'une façon bien visible, à six mètres, et j'ai poussé un tel cri de joie accom-

pagné d'un juron atroce, que mes hommes se sont arrêtés de tirer, étonnés. Depuis, je pense au cri du vainqueur du combat « classique », en me remémorant mon Bavarois renversé dans un trou d'obus. Me permettez-vous mon bavardage incohérent? Je crois que la guerre d'autrefois devait être bien attrayante. Les hommes mettent dans le corps à corps une ardeur extraordinaire. On ne connaît pas ses forces, tel le taureau qui frappe ou le sanglier qui fonce. Et je m'explique la joie féroce de la victoire... comme la satisfaction la plus grande de notre nature primitive et profonde.

A toute cette animalité s'ajoute, à l'heure actuelle, un élément intellectuel. Il s'agit d'utiliser le terrain, de se coucher sous la rafale d'artillerie, de ramper sous les balles en présentant le corps en long. Au passage des réseaux, il faut, sans souci des mitrailleuses qui guettent, démêler patiemment la ronce barbelée qui vous retient. Croyez que nos hommes sont bougrement bien trempés, à leur insu, pour faire une guerre pareille. Et je ne parle pas des journées passées dans la boue, des congestions dans les tranchées inondées.

Lieutenant A. S.

V

9 mai 1915.

Bien cher Directeur,

Je vous ai écrit, il y a plus d'un mois, une lettre sans tête ni queue.

Celle d'aujourd'hui ne vaudra pas mieux, mais qu'importe, je sais que vous aimez à recevoir des nouvelles de vos élèves...

Mon régiment va, de temps en temps, prendre huit jours de repos dans un village à 12 kilomètres du front. Je suis logé chez l'institutrice, une digne femme, pas pédante du tout, indulgente, avec des idées très originales sur l'éducation. Elle a vu l'invasion et, restée seule comme personnage officiel dans la commune, a été conduite de chez elle à la Mairie, le revolver à la tempe. Elle raconte ça, simplement, et elle est fière d'avoir causé à von Kluck en personne.

Cette dame a trois jeunes filles qui se destinent à l'enseignement... Tout naturellement je suis devenu, durant les périodes de repos, le précepteur des demoiselles et cela me délasse. Je donne des devoirs, je corrige et j'explique. Je dois être piteux... De temps en temps, je mêle, pour mieux exprimer ma pensée qui se dérobe, un terme « poilu » à mes discours. On rit, mais on comprend.

J'ai passé de bons jours dans cette famille : une cure morale. On se fait, je crois, une idée fausse des souffrances des soldats dans la guerre actuelle. Bien nourri, bien habillé, bien équipé, recevant ses lettres régulièrement, le soldat va au repos de temps en temps, se nettoyer, se refaire. D'ailleurs il est solide : la vie au grand air l'a tanné et la suralimentation préserve des maladies. La mort? on s'en moque depuis longtemps. On a des journaux, des livres (j'ai déniché tout Samain dans des ruines).

Cependant on sent parfois que quelque chose manque. On est privé d'affection, de tendresse, de quelqu'un à qui causer d'autre chose que de boyau, de sape, de mine; c'est un vrai régal pour moi de causer littérature ou de faire de la musique. J'avais autrefois un sous-lieutenant étonnant de bon goût. Nous lisions en commun. On en était venu à bien se connaître et à bien s'aimer. Il a été blessé. Nous nous sommes quittés en pleurant comme des gosses, et cela chauffait ferme pourtant...

Il nous manque la femme, non pas en tant que satisfaction d'un besoin qu'on dit à tort, impérieux, mais bien parce qu'elle met dans la vie de la grâce et du goût. Elle impose une retenue, un respect de soi, un je ne sais quoi qui manque entre « poilus » qui entament leur dixième mois.

Et le secteur est redevenu tranquille. On s'envoie de temps en temps quelques kilos d'explosifs. A cela près, on ne fait pas grand'chose. La tranchée devient un cercle et un lieutenant de mes amis a baptisé son abri : « Aux armes sœurs ». On cause beaucoup en fumant d'éternelles cigarettes. Il y a là des fantassins qui sont allés un peu partout : les uns ont chargé dans les avoines d'Alsace; d'autres ont piétiné les boues de l'Yser. Il y en a qui ont fait les cols, la Lorraine, la Champagne. L'officier du génie qui dirige les travaux de mine a fait des abattis sous la

mitraille, puis des ponts... il fait des mines. Il n'est pas le moins intéressant.

L'observateur d'artillerie nous initie aux projectiles et aux trajectoires : élève de Polytechnique, il s'exprime toujours brièvement, clairement. Lui aussi a des choses à conter : les batteries ouvrant à peine le feu, prises sous les grosses marmites, les caissons qui sautent, les servants tués... A tel col, plus moyen d'emmener les pièces, l'infanterie allemande approche; les servants sont couchés entre les roues, morts : le capitaine pointe et tire; le lieutenant sert... Et aussi quand le 75 peut faucher les colonnes, arroser les lignes de tirailleurs, arrêter l'élan boche, massacrer, faire de la bouillie, quel éclair de bonheur!

Mais nous avons encore mieux ; c'est le cavalier, dragon ou hussard, qui a quitté ses éperons et sa cravache pour prendre la carabine et la pelle. Tout le monde aux tranchées! M. de X... ou M. de Y... sont passés fantassins. Ils en prennent gaiement leur parti d'ailleurs, demandent des conseils.

J'ai emmené, l'autre soir, deux jeunes officiers de chasseurs à cheval en patrouille. On est allé écouter, vers les fils de fer boches, ce qu'on disait chez les voisins. Une fusée! des obus! méchants.... On rentre, et ces messieurs étaient très fiers...

Ainsi, dans la tranchée, chacun raconte les coins de guerre qu'il a entrevus; on cite des noms, on s'étonne des coïncidences, et le temps passe...

Lieutenant A. S.

VI

6 juin 1915.

Bien cher Directeur,

J'ai dirigé avant-hier une corvée de 400 hommes chargés d'effectuer des travaux d'approche. — « Dans 48 heures on dansera », me dit un officier du génie. — « En effet, répondis-je,

on accorde les violons! » — Deux ou trois avions survolaient, en effet, les lignes, et par T. S. F. dirigeaient les tirs de repérage de nos canons. L'orchestre est formidable : 75, 95, 105, 120, 155, 220, etc.

A l'heure où j'écris, le bal commence et nous y faisons notre entrée cette nuit. A en juger par les accessoires du cotillon, on s'amusera...

Vraiment le poilu est drôlement équipé.

Mettez sur la tenue de campagne classique, bleu horizon, un mois de poussière et de soleil... Le poilu porte une calotte en acier contre les éclats d'obus, une paire de lunettes contre l'acide sulfurique, un masque contre les gaz aphyxiants. En plus de 250 cartouches, il a, dans sa musette, des grenades qui voisinent avec le repas froid. Le bracelet tire-feu est entortillé au poignet droit, telle une petite couleuvre. Au ceinturon pendent la pelle-bêche et un étrange instrument de torture : la grande cisaille à couper les fils de fer...

Au revoir, bien cher Directeur, je ne sais si ma bonne étoile me servira toujours. En tout cas, je ferai mon petit travail consciencieusement, et, si je tombe, je n'aurai en somme que le sort de tant de braves camarades...

Lieutenant S.

VII

17 juin 1915.

Bien cher Directeur,

Touché à Hébuterne, ferme Toutvent. Je suis atteint à la tête et j'ai subi la trépanation. Je ne vais pas trop mal. Je suis soigné à A., à l'école normale.

Excusez ma brièveté, et croyez...

Lieutenant A. S.

VIII

Du 23 août 1915.

Cher monsieur le Directeur,

... De temps en temps l'occasion se présente d'aller prendre l'air en dehors des tranchées. Ces occasions-là, je ne les manque

jamais. Au cours de ces expéditions nocturnes, périlleuses s'il y en a, on jouit de cette vie pleine d'imprévu et de dangers qui chasse un peu l'ennui des heures de garde dans la tranchée. Pendant de longues heures on marche en rampant, dans les blés ou les betteraves, tendant l'oreille, écarquillant les yeux pour percer les ténèbres, s'arrêtant au moindre bruit, retenant la respiration et toujours le doigt sur la gachette prêt à faire feu sur la première ombre ennemie. C'est un peu angoissant je l'avoue, mais c'est ce qui rend ces patrouilles-là intéressantes. On va ainsi rendre visite à nos voisins d'en face, mettant 4 ou 5 heures pour faire les quelques centaines de mètres qui nous séparent.

Généralement nous sommes découverts ; les coups de fusils et de mitrailleuses nous l'apprennent.

Dans la nuit il est très difficile de tirer juste, ils nous manquent toujours : couchés sur le sol on attend la fin de la fusillade. Avant de rentrer, on lance si c'est possible quelques pétards sur les petites postes boches; aussitôt, fusils, mitrailleuses, canons-revolvers se mettent de la partie. L'orage passé, on rentre tranquillement, contents de les avoir ennuyés.

Il y a 3 ou 4 jours nous avions une mission particulièrement périlleuse à remplir. Après plusieurs essais infructueux, deux amis, les deux volontaires de chaque fois, résolurent de partir seuls et d'en finir.

Étant bien décidés à aller jusqu'au bout, ceux qui nous virent partir avec cette résolution dirent : « Voilà deux poilus qui vont faire des bêtises ».

Notre mission remplie nous rentrions, mais les boches nous ayant découverts lancèrent à nos trousses deux patrouilles qui évitèrent de nous tirer dessus, voulant nous faire prisonniers.

Malheureusement des fusées éclairantes retardèrent notre retraite. Dès que nous fûmes arrivés à nos fils de fer, les boches qui nous y avaient devancés, voyant que nous leur échappions, nous fusillèrent à bout portant. Je ne sais par quel miracle je n'eus rien, pas une égratignure, sauf un bourdonnement d'oreilles produit par la proximité des coups de fusils.

Sergent Q.

IX

Le 23 décembre 1915.

Monsieur le Directeur,

C'est du fond d'une noire « cagna » de seconde ligne, que vous écrit un de vos anciens élèves.

... Des foules d'observations que l'on fait, parfois fort intéressantes, doivent sommeiller, muettes, dans quelque coin de la mémoire. On se refuse même à les écrire sur un de ces carnets personnels qu'il serait si bon de tenir à jour. J'ai brûlé le mien! pour deux raisons. Parce que j'ai vu l'avidité avec laquelle la presse française publie des pages trouvées

sur des morts, des blessés, des prisonniers — et les avantages que nous pouvons retirer de certaines sont parfois considérables. Puis parce que moi-même je né suis pas exempt d'être blessé, tué — prisonnier, j'en doute — et que, pour rien au monde je ne voudrais qu'une seule indication trouvée sur moi pût, un jour, servir de pâture aux philistins d'outre-Rhin. Les anciens élèves, pour la plupart officiers ou chefs de section ont dû, s'ils ont pu, en permission ou en convalescence, vous voir, vous donner, de vive voix, les seuls renseignements sur ce qui est et que l'on n'écrit pas.

Pauvres anciens élèves! De temps en temps l'un tombe, allongeant la liste des glorieux sacrifiés. Et quelles morts! Toujours face à l'ennemi, en entraînant par l'exemple leurs hommes à l'assaut, ou tombant noblement dans une de ces missions bien effacées, mais très périlleuses, qu'ils acceptent de cœur joyeux.

Et nous, qui restons, nous accueillons chaque nouveau deuil avec un nouveau serrement de cœur, mais aussi avec un de ces élans de la volonté, qui nous fait chercher la vengeance dans la périlleuse mission.

Ah! le corps enseignant primaire pourra être fier de son Livre d'Or!

Le mot *sacrifiés*, qui s'échappe, me vient toujours quand je songe à tous les amis, à tous les collègues qui ont trouvé la mort ou qui, à tout instant, la frôlent — sans la fuir. Parcourez

la tranchée, demandez à un « poilu » — « n'y a-t-il pas, dans ta section, quelque instituteur? » — Partout vous en trouverez. Des jeunes, classe 16, 15, déjà caporaux ou sergents; des anciens, de la classe 14, 13, 12, aspirants pour la plupart, sous-lieutenants souvent ou lieutenants. Tous là, quoi! Et ça peut taper, ça peut barder, on est au poste et l'on y reste! — ou l'on n'en part que sur le dos des brancardiers...

... Nous avons un théâtre qui s'intitule modestement « Folies-Poilues » — nous avons les décors, les costumes, que la voiture de compagnie emporte dans nos pérégrinations à travers le secteur; nous avons aussi des artistes qui, pour être improvisés, n'en sont pas moins intéressants, et applaudis.

Durant les huit jours que, tous les quinze jours passés en ligne ou en réserve, nous coulons béatement dans les caves de ce qui fut une belle ville au beffroi célèbre, ou dans un de ces villages de l'Artois peuplés de civils, de poules aussi maigres que chères, et de « bistros » ruineux, nous cherchons à oublier les rigueurs de la tranchée.

Au repos, nous montons notre théâtre, nous y invitons les officiers qui ne craignent pas de se mêler au « poilu vulgaris » et nous y rions d'aussi bon cœur qu'on riait autrefois. Que dis-je! De meilleur cœur, car nous ne craignons pas de voir apparaître, à la porte, le profil de l'homme terrible, préposé à la surveillance des études — je parle pour ceux, nombreux, qui furent jadis « emboîtés »; passez-moi le mot qui me rappelle, soyez en sûr, des choses malgré tout charmantes au souvenir. Moins terribles me semblent aujourd'hui les marmites boches qui font sourdement vibrer l'air de la cave où nous rions, que n'était autrefois le bruit amorti d'un pas familier glissant sur des rondelles en caoutchouc.....

... Ah! cette ville bombardée! Avec quelque ami aux goûts noctambules, il m'est arrivé souvent, enfreignant la consigne, de hasarder, dans des ruines sans nom, des promenades muettes d'où nous rentrions terrifiés. La cathédrale, qui fut magnifique, quoique moderne, a le ciel et les étoiles pour voûte. On marche sur les écroulis semés du verre des vitraux. Par les brèches énormes qu'ont faites les obus, par les portails brûlés, passe le vent. Au loin, la fusée boche rapide, et la fusée à nous,

plus lente, montent et jalonnent la tranchée. Le bruit des coups de feu nous arrive distinct — la première ligne est à moins de deux kilomètres. Des balles perdues sifflent, font le dzin — d'un fil de fer tendu sur lequel on frapperait. A côté de ces ruines, le Palais St-W., qui était à la fois musée, séminaire, évêché, n'a plus que les murs debout. Il fut brûlé, incendié un soir par les boches, et nos poilus — ma compagnie — durent, sous les fusants et dans la flamme, déménager les merveilles qu'il logeait.

Les rues sont d'étroits sentiers entre des murs croulants, des tas énormes de décombres. Au centre d'une vaste place crevée par les marmites, quelque chose qui fut une merveille. L'Hôtel de Ville et son beffroi éventrés, brûlés, écroulés sur eux-mêmes, masse informe, toute blanche. Les boches l'ont visé, l'ont tué sciemment. A leurs passages dans la ville, alors que, victorieux, ils l'admiraient, ou que, battus, ils le regrettaient, ils disaient aux civils : « Kolossal! Kolossal! Mais il tombera, le petit lion! » — Il y avait un lion énorme tout au faîte, et il gît maintenant, brisé... mais pas vaincu!

... Oh! toutes ces images dont mes yeux sont pleins, et que je regrette, Monsieur le Directeur, de ne pas vous faire mieux entrevoir. Quelles belles leçons d'histoire — d'histoire vécue — nous pourrons faire, plus tard, aux jours lointains où nous reviendrons, ceux qui reviendront...

Nous y pensons souvent et beaucoup à ce retour; tous le désirent, mais la plupart — ceux qui raisonnent — ne le veulent pas encore. Nous n'avons pas le droit de revenir encore. Ce serait un mauvais chasseur, celui qui laisserait son loup avec une patte cassée, sans l'achever, pour lui permettre de recommencer sa vie, une fois guéri. Nous serions, si nous laissions le boche, là, maintenant, de mauvais Français. A quoi serviraient les morts de ceux qui ont fait leur devoir. Il ne faut pas avoir à rougir, quand, revenus chez nous, nous chercherons, à nos côtés, ceux qui n'y reviendront jamais.

Aspirant C.

A travers les périodiques étrangers.

États-Unis d'Amérique.

Educational Review, octobre 1915. — *L'éducation américaine et la démocratie*. — M. John E. Boodin, de Carleton College, Minnesota, doit aimer singulièrement son pays, car cet amour en vient à être non pas aveugle, mais perspicace parfois jusqu'à l'excès. D'après lui, les jeunes étudiants des États-Unis, incontestablement propres, loyaux, dociles, attirants plus que ceux d'aucun autre pays, sont trop gentils, trop disposés à l'imitation, trop malléables. S'ils avaient plus d'originalité et d'énergie, ils seraient peut-être d'une fréquentation moins plaisante, mais d'une valeur beaucoup plus grande pour la république et l'humanité.

Très doux, ils ne savent pas résister à certains petits entraînements. C'est ainsi qu'il y a beaucoup de « tricherie » dans la vie universitaire américaine. Les meilleurs considèrent qu'aider les plus faibles lors des examens ou des interrogations c'est faire acte de bonté chevaleresque. Tous estiment qu'il convient de vivre au jour le jour, et que tout congé survenant est un bienfait de la Providence, qu'un enterrement convenable doit supprimer une journée de cours, et qu'en somme le travail sérieux est admissible simplement quelques jours avant les diverses épreuves. Ces épreuves terminées, adieu toute responsabilité. Une telle éducation n'est guère qualifiée pour produire des hommes. Et M. B. constate, non sans humiliation, que les seuls véritables grands hommes dont la plus vieille démocratie du monde puisse se glorifier, à savoir Washington, Franklin et Lincoln, se sont éduqués eux-mêmes ou sont le produit de la vieille influence britannique.

Le jeune Américain, devenu homme, répugne à l'accomplissement persévérant de ses devoirs de citoyen. Il est fort excité pendant la courte période qui précède les élections, mais, le grand jour une fois passé, il pousse un soupir de satisfaction tout en déclarant qu' « une fois par an, c'est plus que suffisant pour ces sortes de choses ».

Une des causes de cette situation est le féminisme, qui domine,

sans conteste, les années les plus importantes pour la formation du jeune homme. Dans le Minnesota il y a 1 professeur homme pour 11 professeurs femmes. Le jeune homme passe le temps de ses études côte à côte avec des filles, puisque les écoles sont mixtes, et l'institutrice, suffisamment sévère pour les êtres de son sexe, est d'une indulgence souvent exagérée pour les garçons. (Les jeunes filles, paraît-il, se rattrapent une fois l'école ou l'université quittées, car le professeur n'est plus là pour défendre ses préférés.) Bref, le jeune homme se trouve sans énergie non seulement en face de ses devoirs de citoyen mais aussi en face de ses devoirs de père. M. B. montre ensuite comment les enseignements et les éducations européennes s'efforcent de développer l'originalité et la virilité de leurs étudiants. Il ne se console pas de voir de tout petits États, ayant un total d'habitants inférieur à celui de certaines grandes villes américaines, donner au monde des intelligences plus alertes et plus créatrices. « Si nous voulons, conclut-il, entrer dans une ère de progrès intellectuel et démocratique, il nous faut une autre espèce de maître d'école. »

⚜

Décembre 1915. — *Pensée allemande et pensée française.* — Le 16 mai 1914, à l'université de Berlin, M. Boutroux faisait la conférence ainsi intitulée, et dont l'E. R. reproduit la traduction. Très nettement, le conférencier déclare que « la vraie grandeur ne consiste pas à tyranniser arbitrairement une masse d'hommes, car c'est une tâche traîtresse et condamnée à la catastrophe finale, mais à s'identifier avec un tout vivant jusqu'à ce qu'on la représente, jusqu'à ce qu'on en exprime les pensées, les sentiments et les aspirations. L'homme est lié par son âme, sa raison, sa volonté, non pas seulement à une communauté donnée, mais à l'univers lui-même. — Et si l'on suit l'esprit français à travers ses diverses révolutions et réactions, on le voit guidé par une idée dominante unique, l'idée d' « humanité », c'est-à-dire non pas la somme des qualités nécessaires et suffisantes pour constituer un être humain, mais la perfection la plus haute que la nature humaine puisse atteindre. Il ne s'agit point là de résumer l'univers en nous-mêmes et d'étreindre Dieu, la nature et l'homme dans notre moi, mais d'être vraiment *humain*, dans le sens le plus réel du mot. » Et la démonstration de ce noble énoncé se poursuit à l'aide d'une rapide revue de l'histoire, de la littérature et de la philosophie.

⚜

Progrès de l'éducation en Europe continentale depuis 1900. — Cet article est la reproduction d'un discours prononcé par M. F. E. Farrington, le distingué professeur d'éducation du Teachers'College de l'Université de New-York, lors du Congrès international de l'éducation tenu à Oakland, California, le 25 août 1915. Après avoir, de façon très précise, analysé les caractéristiques des enseignements secon-

dairés américain, français et allemand, M. Farrington en vient à dire que les écoles techniques françaises égalent, si elles ne surpassent en valeur, les écoles techniques allemandes; mais ce qui assure à ces dernières une certaine supériorité, c'est leur nombre et leur vogue nationale. Dans 12 sur les 26 États de l'Empire, les cours professionnels d'adultes sont *effectivement obligatoires*, ce qui explique la complète transformation de l'Allemagne agricole de 1882 en l'Allemagne industrielle toute-puissante de 1914. Ce résultat est dû à une innombrable armée de spécialistes techniques organisée pour produire un effort irrésistible, en d'autres termes, à la magie d'une coopération disciplinée.

A. GRICOURT.

Suisse allemande.

SCHWEIZERISCHE LEHRERZEITUNG, 15 janvier 1916. — *Secours aux membres de l'enseignement prisonniers de guerre.* — Les universités de la Suisse viennent de se réunir pour la création d'une œuvre particulièrement intéressante. Il s'agit de procurer aux étudiants et membres de l'enseignement prisonniers des livres et des revues leur permettant de continuer leurs études interrompues par la guerre ou de supporter les heures douloureuses d'une captivité à l'étranger. Les dons de livres sont centralisés au secrétariat du Schweizerischer Lehrer-Verband, Pestalozzianum, Zürich, I. Les livres ne doivent porter aucune note manuscrite.



26 février 1916. — *Une cure d'air pour écoliers.* — Pour la première fois, cet hiver, il a été installé à Lausanne une cure d'air pour écoliers. Sur une terrasse bien exposée, attenante au bâtiment du service sanitaire des écoles, les élèves — actuellement une quinzaine — viennent s'étendre sur des chaises longues, chaque jour de la semaine, l'après-midi. Après avoir entendu une lecture ou un exposé d'une institutrice désignée spécialement à cet effet, les élèves, sous la direction d'un spécialiste, se livrent à des jeux ou à des exercices de gymnastique, parmi lesquels les mouvements respiratoires tiennent la première place.



L'école Ferrer à Lausanne. — « Après avoir eu à lutter contre de nombreuses difficultés, cette école est entrée dans la sixième année de son activité. Elle met en pratique, autant que possible, les principes suivants : coéducation des sexes; pas de punitions ni de récompenses; pas de devoirs à domicile; travail par petits groupes évoluant librement en classe et s'occupant de travaux qui corres-

pondent à leurs capacités et à leurs dispositions du moment; visites régulières d'ateliers, de chantiers et de musées; leçons en plein air dès que le temps le permet. Les parents sont tenus au courant de ce que font leurs enfants et sont consultés; l'élaboration du programme et la surveillance de l'école relèvent d'une commission pédagogique où voisinent instituteurs, ouvriers et parents; les ouvriers manuels collaborent à l'enseignement par la confection du matériel scolaire et par des leçons sur leur spécialité. »

Divers. — *L'oppression pangermaniste en Autriche.* — L'Association tchèque des instituteurs en Basse-Autriche, dont le siège est à Vienne, vient d'être dissoute pour cause de haute trahison.

E. Simonnot.

Bibliographie.

(Comptes rendus d'ouvrages adoptés par la Commission des Bibliothèques de l'Enseignement primaire.)

Publications relatives à la guerre[1].

Les causes et les responsabilités de la guerre.

L'Institut et la guerre, par Étienne Lamy, Librairie Académique Perrin et Cie, Paris.

Cette brochure est comme la préface de la réplique que l'Institut de France s'est chargé de donner au trop mémorable Manifeste des intellectuels allemands, publié sous le titre « d'Appel aux Nations civilisées ». L'Institut de France a jugé qu'il était qualifié pour enregistrer « cette plainte universelle où les pierres mêmes crient », qui s'est élevée du sol de la Belgique et de la France envahies, et pour ouvrir une vaste, précise et impartiale enquête sur les attentats commis par l'ennemi partout où il a passé.

Comme toute préface, la brochure de M. Et. Lamy contient la substance même, les grandes lignes et les conclusions résumées de l'œuvre à laquelle elle sert d'avant-propos. Ecrite dans la forme diserte, d'une abondance un peu compacte, mais nourrie de faits et d'idées, qui est dans la manière de M. Et. Lamy, elle exprime, avec une impartialité un peu hautaine, les idées directrices qui présideront à l'enquête conduite par l'Institut, enquête destinée à réunir, selon la parole de M. Et. Lamy, « les pierres qui, bien taillées une à une, se souderont les unes aux autres pour élever un monument d'expiation ».

Ecrite en réponse au dégradant manifeste des intellectuels allemands, la brochure de M. Et. Lamy a elle-même la valeur d'un véritable manifeste de la pensée française, telle qu'elle se comporte à l'heure la plus tragique de notre histoire.



Études et documents de la Guerre. Le pangermanisme, ses plans d'expansion allemande dans le monde., par Ch. Andler, prof. à l'Université de Paris. Paris, Armand Colin, éditeur.

Dans une courte préface M. Andler, sans méconnaître la sincérité des assurances pacifiques données par l'empereur allemand à la

1. Voir *Revue pédagogique*, août-septembre 1915; janvier 1916.

France et, tout en estimant que « la diplomatie allemande pendant longtemps n'a sans doute pas voulu la guerre avec la France ou du moins que la guerre avec la France fût sa première guerre », se demande « si elle n'a voulu aucune guerre et si elle n'a pas souhaité que, dans quelques-unes de ces guerres nous fussions à ses côtés »; il pose aussi la question de savoir ce qui nous serait arrivé plus tard si, « restant à l'écart pendant que l'Allemagne prenait à partie nos amis ou nos alliés, nous les avions laissé écraser seuls et quelle résistance même passive nous aurions pu encore offrir aux ambitions les plus indiscrètes de l'Allemagne. Ce sont ces ambitions que la brochure en question cherche à définir.

M. Andler dénote, dès l'avènement de Guillaume II des symptômes de pangermanisme. Il les emprunte à un livre anonyme inspiré par la Wilhelmstrasse : *Berlin-Wien, Rom-Betrachtungen über den neen Kurs und die europäische Lage* (1892). Le livre est dû à la plume d'un publiciste national-libéral, homme distingué, religieux, ami de la France, Julius von Eckardt. Ce livre propose au fond la constitution d'une union douanière et militaire des États de l'Europe centrale qui constituerait bientôt un centre d'attraction irrésistible et engloberait peut-être un jour les États scandinaves, la Belgique et la Hollande, à coup sûr la Serbie, la Bulgarie et les autres États balkaniques; on en vient même à penser que l'Allemagne songeait à y faire entrer la France par persuasion d'abord — avant de recourir à des moyens plus énergiques et c'est ce qui semble ressortir d'un recueil, anonyme encore mais toujours officieux, intitulé : *Bismarck, Zwöhf Jahre deutscher Politik* (1871-83) paru en 1884.

Par ce projet d'union douanière de l'Europe centrale qui tend déjà à l'expansion de l'Allemagne vers l'Orient jusqu'en Roumanie et en Turquie — absorption de tous les petits États voisins de la Baltique et du Rhin jusqu'à l'Hellespont, l'Allemagne préparait son hégémonie politique européenne.

Dès 1897, le pangermanisme vise les Pays-Bas avec leurs colonies et la Belgique à laquelle il adjoindra la Flandre française; une union douanière, une organisation commune de la défense militaire et navale et l'annexion plus ou moins déguisée sera faite : l'Allemagne, tout en respectant l'indépendance politique de la Belgique et de la Hollande, étendra sur elle l'armature puissante de son protectorat. Mais l'Allemagne regarde aussi vers sa frontière orientale. P. de Lagarde, Constantin Frantz estiment que la frontière de l'Est doit être reculée pour que se puisse constituer la confédération des États de l'Europe centrale. Autour des Empires centraux, il fallait une ceinture de petits États : « Hollande, Belgique, Flandre, Lorraine, Suisse, Franche-Comté, Savoie, tous les États balkaniques, tous ceux qu'on découperait dans la Pologne. Pour cela il était nécessaire de refouler la Russie par delà le Pruth, jusqu'au Dniestr; il fallait une frontière russo-allemande reculée à Brest-Litowsk, à Bilystok, à Grodno. Telles

étaient les idées régnantes à Berlin en 1888 dans les pays très pieux et conservateurs où l'on croyait pouvoir faire mieux et plus grand que Bismarck. » Et si l'alliance franco-russe calma un peu cette effervescence belliqueuse, le *Deutsch Bund* (en 1894) d'où sont sortis par scission les journaux pangermanistes la *Deutsche Tageszeitung* et la *Deutsche Zeitung*, reprit l'idée du refoulement violent de la Russie comme nécessaire à l'avenir de la *Deutschtum* et l'on propose même, pour assurer la sécurité de l'Empire, la déportation en masse (à l'intérieur) des populations annexées et leur remplacement par de bons Allemands qui coloniseront les nouvelles conquêtes ; et si l'opération de l'annexion de la Pologne à la Prusse paraît douloureuse à l'Autriche, on lui offrira Salonique en guise de compensation.

A côté du pangermanisme continental, le pangermanisme colonial sous sa double forme d'infiltration, de dépècement, dans le même esprit de spoliation. Infiltration les projets relatifs aux républiques de l'Amérique du Sud — sans compter les jalons posés dans l'Amérique du Nord et dans l'Océanie ; dépècement les projets concernant la Turquie, la Crète et l'Arménie, la Mésopotamie, le Maroc. Cette avidité de conquêtes est-elle justifiée du moins par les nécessités de l'émigration ? M. Andler montre que non : l'industrie allemande absorbe facilement le million d'hommes en excédent qui naissent par an ; les émigrants qui ne dépassent pas 20 000 par an, c'est le « prolétariat intellectuel, riche de diplômes et léger de pécule », ce sont les 20 000 techniciens qu'elle ne peut absorber.

Au pangermanisme il y a une cause plus profonde que tous les besoins économiques — et cette cause c'est, en définitive, l'idée de la « supériorité allemande dans le monde ». Sa volonté « de déterminer la forme des événements dans l'univers » présent et futur.

En face de la Russie inculte, de la France déchue, de l'Angleterre rivale, l'Allemagne veut jouer le rôle de la Rome antique. Elle offrait à la France sa menaçante et massive amitié pour contre-balancer le bloc anglo-saxon et à défaut de cette amitié c'était l'anéantissement. Ce pangermanisme, avec sa Weltpolitik, est-il du moins le rêve dément de quelques chauvins ou de quelques grands profiteurs de la guerre ? Nullement. Il s'édifie avec la complicité tacite ou avouée du gouvernement. Qu'on se souvienne du discours de Damas en 1898 ; qu'on se souvienne du discours de Tanger ; qu'on se souvienne que l'Allemagne avait voulu « protéger » le Transvaal par l'Allemagne, que l'arrangement des affaires marocaines par la cession du Congo fut considéré par les Allemands comme une humiliation et que le ministre des colonies von Lindequist donna sa démission avec éclat, qu'en plein Reichstag le Kronprinz protesta, que l'année 1913 fut l'année des formidables armements et des formidables impôts de guerre.

Un appendice montre la complicité de l'Autriche-Hongrie avec son

pangermanisme d'une part, avec son pangermanisme autrichien de l'autre, avec enfin son impérialisme réaliste et colonial.

L'exposé qui vient d'être fait se passe d'un long commentaire : l'intérêt que présente la brochure de M. Andler par son objet même, l'autorité que lui confère le nom de son auteur, sont des recommandations suffisantes à l'attention des lecteurs de cette Revue.

Les peuples belligérants.

En Italie avant la guerre (1914-1915), par Jules Destrée, Van Oest, 1915.

Livre éloquent écrit par un orateur et par un artiste. M. Jules Destrée, député belge, conte ses impressions de voyage en Italie où il a fait des conférences et conduit une admirable propagande en dénonçant les crimes commis par les Allemands en Belgique.

Anecdotes, détails curieux, portraits pris sur le vif abondent.

L'auteur excelle à décrire le cadre de beauté où se déroulent les scènes populaires auxquelles il assiste. Il nous promène de Padoue à Venise, à Gênes, à Rome, à Naples. Il nous montre le travail qui s'opère et dans les coulisses politiques et sur les places publiques à la veille de l'intervention.

Maurice Maeterlinck présente le volume et montre l'influence, l'action prestigieuse comme il le dit, que Jules Destrée a exercées sur les foules italiennes.

Histoire de l'Empire Ottoman depuis les origines jusqu'à nos jours, par le Vte de la Jonquière, Paris, Hachette, éditeur.

Il y a un demi-siècle environ, la librairie Hachette entreprit, sous la direction de Victor Duruy, la publication d'une *Histoire Universelle*, constituée par une série de volumes consacrés à chacun des principaux pays du globe. L'histoire de l'Empire Ottoman fut l'un des derniers volumes de cette collection; il avait pour auteur un diplomate, le vicomte de la Jonquière, et parut vers 1880. Il s'arrêtait au traité de Berlin qui venait de remanier d'une manière si notable toute la carte des Balkans.

Tant d'événements se sont passés depuis lors dans ce coin du monde qu'il était devenu urgent de compléter l'œuvre de M. de la Jonquière. La publication actuelle est une nouvelle édition entièrement refondue et complétée de cette œuvre.

Entièrement refondue : en effet, si, pour la partie antérieure à 1878, l'on a gardé dans l'ensemble la rédaction primitive, on n'a pas hésité pourtant à la rectifier et à la compléter sur certains points qui avaient fait l'objet d'études spéciales nouvelles; et surtout, par des notes souvent copieuses et fort bien choisies, empruntées à des publications

récentes, on a très heureusement modifié par endroits le caractère un peu sec de cette narration.

Complétée : l'ouvrage primitif a reçu une addition de plus de 500 pages et forme maintenant deux volumes. Il comprend tout le règne d'Abdul-Hamid, d'où ont procédé les calamités qui ont fondu sur la Turquie, et les commencements difficiles, sanglants même malgré la prétention des Jeunes Turcs d'avoir changé la loi de l'histoire du régime constitutionnel dans lequel la Turquie cherchait hier encore le salut. Outre l'histoire de ces convulsions intérieures de la Turquie, il comprend l'étude des problèmes multiples et si graves dont la solution constituait pour ce pays une question de vie ou de mort, les progrès réalisés depuis trente ans par les autres nations balkaniques, enfin l'histoire des guerres de 1912-1913. C'est l'exposé le plus clair, le plus méthodique, le plus exact, le plus complet de l'histoire de la péninsule des Balkans. Et pourtant, si complet qu'il soit, c'est déjà un livre à compléter demain par le récit des événements qui se déroulent dans les Dardanelles, en Serbie, dans le Monténégro, à Salonique, en Roumanie et en Grèce, en Asie Mineure et en Arménie, et qui marquent le prélude avant-coureur de la chute de Constantinople et de la fin de l'empire Ottoman d'Europe.

La nouvelle édition de l'*Histoire de l'Empire Ottoman* doit être à la disposition de tous ceux qu'intéresse l'histoire de cet empire, c'est-à-dire actuellement de tous les Français. Aucun livre ne peut le suppléer.

Initiation à la physique, par F. Carré. — Paris, Hachette et Cie.

Ce livre fait partie de la collection des initiations publiée sous la direction de M. Laisant, auquel j'emprunte les lignes qui vont suivre.

« L'enseignement, qui s'adresse à des enfants, doit être absolument concret et ne s'adresser qu'à la contemplation d'objets extérieurs.....

« Mais mettre les faits sous leurs yeux ne suffit pas : il faut d'abord leur apprendre à voir. Il faut arriver à isoler les phénomènes, à créer un mode d'expérimentation qui fasse tellement prédominer le phénomène principal qu'on a en vue, que tous les autres passent inaperçus... »

M. Carré s'est appliqué à montrer comment, « à l'aide d'un matériel très simple et d'expériences toutes faciles à réaliser, on peut amener, sans fatigue et comme en se jouant, un jeune enfant à se faire des idées nettes et précises sur les principaux phénomènes physiques dont il est chaque jour le témoin ».

Son disciple, dit-il, aura de cinq à douze ans; et je veux bien que l'initiation à la physique commence pour l'enfant d'assez bonne heure; au programme du cours élémentaire figurent déjà des leçons de choses. Peut-être l'auteur n'a-t-il pas assez insisté sur les tout premiers débuts par lesquels doivent s'éveiller et se développer, grâce au rôle actif de l'écolier, son esprit d'observation, sa curiosité scien-

tifique, son aptitude à une analyse méthodique des faits retenus. Mais nous avons quelques bons livres qui, s'adaptant aux programmes des écoles élémentaires, fournissent sur ce point d'utiles directions. M. Carré a envisagé surtout, me semble-t-il, l'acquis à la portée d'un enfant d'une douzaine d'années, laissant à l'éducateur le soin de doser et de distribuer son enseignement, et il a bien marqué l'esprit dans lequel cet enseignement devait être donné.

Son livre rendra des services dans les écoles normales où on pourra réaliser certains des dispositifs d'expériences, simples et ingénieux, qui y sont indiqués. Ses vues pédagogiques peuvent être également, dans ces établissements, l'occasion de discussions intéressantes et fécondes en raison même des précisions d'ordre expérimental qui éclairent ses suggestions.

❦

La Télégraphie sans fil, par A. Berget. — Paris, Hachette et Cie.

Ce livre est le premier de la collection de la Bibliothèque des merveilles qu'édite la maison Hachette et qui est publiée sous la direction de M. A. Berget, professeur à l'Institut océanographique. C'est M. Berget qui a rédigé le volume qui nous occupe. Aussi bien est-il de ceux dont les travaux personnels ont pu contribuer aux progrès de la radiotélégraphie. Mais le savant est doublé chez lui d'un professeur, à la pensée claire, à la parole précise, admirablement préparé à la besogne qu'il se proposait : mettre à la portée de tous les connaissances et les découvertes qui trouvent leur application dans les installations de télégraphie sans fil, et présenter, en les expliquant, les dispositifs de ces installations.

Certaines pages demanderont au lecteur l'effort d'attention qu'exige au surplus la complication d'appareils dont il voudra comprendre le fonctionnement : il me paraît difficile d'exposer plus simplement et plus nettement les questions abordées, et l'auteur a su choisir ces questions avec un sûr discernement; ce sont celles qui offrent un intérêt primordial, parce que leur étude est indispensable à la satisfaction de la curiosité qu'on doit supposer chez quiconque aura ouvert le livre dont le titre l'aura tenté.

❦

La Protection des Oiseaux, par M. Magaud d'Aubusson. — Paris, Nelson, éditeur.

Ce livre, qui n'a que 200 pages, et est illustré de nombreuses photographies, peut être considéré, malgré ses petites dimensions, comme un traité complet de Protection des Oiseaux. On trouve en effet, dans ce petit volume écrit dans un style très succinct, mais toujours précis, naturel et gracieux, ce qu'il est utile de savoir pour vulgariser la connaissance des moyens nouveaux de protéger rationnellement les Oiseaux.

L'ouvrage commence par la constatation de la diminution sans cesse croissante des Oiseaux utiles à l'Agriculture, et par la recherche des causes de cette diminution; vient ensuite l'exposé des dommages si considérables produits par les insectes dans les champs [illegible] appuyé sur les chiffres des statistiques offi- [illegible] prouvé que ces énormes dégâts sont dus, en [illegible] disparition des Oiseaux, et cela par la faute même [illegible] l'auteur expose la technique de la Protection des [illegible] des appareils en usage, nichoirs, abris divers, [illegible] ombragées ou soleillées, protection de ces planta- [illegible] naturel, arbres à baies, nourrissage hivernal). [illegible] sont étudiées au point de vue le plus pratique, [illegible] la plus simple et la moins coûteuse. La dernière [illegible] traite des animaux nuisibles aux Oiseaux, et des [illegible] les Oiseaux utiles contre les attaques de ces [illegible] lesquels on compte un certain nombre d'oiseaux. [illegible] d'une vingtaine d'espèces d'oiseaux insectivores, [illegible] documents photographiques, le texte de la conven- [illegible] pour la Protection des Oiseaux utiles à l'Agricul- [illegible] extraits de la loi sur la police de la chasse, [illegible] ouvrage.

[illegible] en France du moins, d'ouvrages de ce genre. [illegible] traitant le même sujet, renferment de très utiles [illegible] relatifs à la protection des Oiseaux, mais, dans [illegible] trouve une étude aussi complète et aussi ration- [illegible] exposée avec autant de méthode et dans un [illegible] pratique.

[illegible] Magaud d'Aubusson, qui est président de la section [illegible] la Société nationale d'acclimatation, président de [illegible]

scientifique plus élevé, ce qui en limitait la connaissance à un certain nombre d'initiés.

M. Blaringhem a réussi à vulgariser, sans aucunement abaisser, des connaissances pratiques s'adressant à un grand nombre de lecteurs, connaissances qu'il serait très désirable de voir entrer dans notre enseignement primaire, comme cela a déjà lieu dans quelques pays étrangers, particulièrement dans les États-Unis, où elles font partie de l'éducation populaire.

L'excellent livre de M. Blaringhem peut rendre de très grands services à toutes les personnes qui s'occupent intelligemment de la culture d'un jardin, et par conséquent à presque tous les Instituteurs et Institutrices.

L'Hygiène scolaire, par les docteurs H. Méry et P. Genévrier. — Paris, J.-B. Baillière, éditeur.

L'Hygiène scolaire, de MM. Méry et Genévrier, est le sixième volume du magistral traité d'Hygiène publié sous la direction de MM. *Chantemesse* et *Mosny* .

Dans la première partie de l'ouvrage, c'est l'installation matérielle de l'école qui est étudiée : on y trouve la description de nombreuses améliorations dans l'organisation matérielle de l'École, particulièrement en ce qui concerne l'éclairage, le chauffage, la ventilation.

La deuxième partie est consacrée à l'écolier : dans les divers chapitres, on trouve ce qui a rapport à la croissance physique, à l'éducation physique, à l'alimentation, au travail intellectuel, aux méthodes d'enseignement, au surmenage, à l'examen médical, aux maladies scolaires, à l'étude des anormaux.

La troisième partie traite de l'ensemble de l'organisation des divers groupements d'écoliers, écoles primaires, écoles maternelles, internats, écoles de plein air.

La quatrième partie se rapporte à l'hygiène du maître ; et la cinquième, à l'Inspection médicale des diverses écoles.

De nombreux documents relatifs à l'Inspection médicale des Écoles de Paris, susceptibles de servir de modèles, sont réunis à la fin de ce volume.

Ce traité d'Hygiène est une sorte d'encyclopédie qui peut, comme un dictionnaire, être consultée à tout propos, pour toute question se rapportant à la santé physique ou intellectuelle des Écoliers. L'œuvre de MM. Méry et Genévrier s'adresse donc à tous les pédagogues, auxquels elle est appelée à rendre les plus importants services.

Athéna (*Histoire de l'Art, de l'art antique au XIIe siècle*), par Diogène Maillart. — Paris, Garnier, éditeur.

M. Diogène Maillart est peintre et même prix de Rome. Cela ne l'empêche pas de connaître l'histoire de l'art, de la professer, et même,

chose plus rare, de l'écrire. Son livre est le fruit de dix années d'enseignement aux Gobelins. Il est préfacé par Luc-Olivier Merson, capable lui aussi d'écrire, comme son père, mais dont le pinceau vaut encore mieux que la plume. L'aimable Merson dit dans sa courte préface tout le bien qu'il pense de Maillart, écrivain d'art. Nous avons craint d'abord qu'il n'en dît trop. Après vérification, les éloges du charmant peintre se trouvent mérités. Certes, je ne dirai pas que l'ouvrage de Diogène Maillart, dont c'est ici la première partie, soit marqué partout d'une vive originalité. Il est visible, par exemple, que les chapitres sur l'Antiquité sont faits d'après les maîtres, d'après Collignon, Lechat, etc. Même, certains noms grecs légèrement altérés prouvent quelque lacune d'études secondaires. Mais l'appréciation est sûre et sent déjà l'homme du métier, si la rédaction est « à la suite ». Et les modèles, les exemples sont bien choisis, nombreux : tantôt ce sont des photographies, tantôt — et souvent, — des dessins de Maillart, un peu mous peut-être parfois, mais aimables et justes. Par contre, l'auteur prend sa revanche avec les débuts de l'art français. Il se fait juger, et très favorablement, sur cette question si délicate du XI[e] et du XII[e] siècle français. Il parle de cette période de formation, de gestation, du roman au gothique, en connaisseur précis et fervent. A la rencontre, il y a des indications personnelles qui sont comme de petites découvertes, par exemple celle de la vieille petite église de Sarron (Oise). Cela fait largement oublier qu'il écrit Raoul Glabert avec un *t*, (pour Raoul Glaber) et autres vétilles analogues. Et, à ces pages, nous augurons très bien du prochain volume, qui donnera le développement du gothique.

❦

Histoire de « la Marseillaise », par Julien Tiersot. — Paris, Ch. Delagrave, éditeur.

Ce livre ne pouvait venir à une heure plus favorable. « Restitué à sa destination guerrière » par une lutte où notre cause est encore celle de la liberté, de la justice et de la civilisation, au moment où nos soldats héroïques combattent et doivent vaincre pour le salut de la Patrie, notre chant national conserve sa merveilleuse puissance, et demeure un chant sacré d'espérance et de foi.

« L'hymne créé en 1792, à Strasbourg, par un officier français, en une heure d'exaltation, au jour fatal d'une guerre qui dure encore, est sans doute l'œuvre la plus étonnante qu'ait produite le génie lyrique, car aucun chef-d'œuvre de l'art n'a joué un pareil rôle dans la vie des peuples.

« Devant une création si disproportionnée, la personnalité de l'auteur doit s'effacer : aussi est-ce sur l'histoire de *la Marseillaise* bien plus que sur la biographie de Rouget de Lisle que nous devrons porter le principal de notre attention. Encore est-il juste que nous appréciions l'effort de celui-ci, et que nous sachions ce que l'œuvre,

dans laquelle tout le monde a reconnu la voix de la patrie, doit à l'homme choisi par la destinée pour lui donner la forme nécessaire. »

C'est M. Tiersot qui parle : mais on ne saurait dire mieux ni plus exactement, l'intérêt de son œuvre.

L'étude au surplus est attrayante. Le volume, qui porte 8 planches hors texte, contient de nombreuses gravures documentaires, des fac-similés, des autographes, des œuvres musicales de Rouget de Lisle. Rouget de Lisle a été étroitement mêlé aux événements d'une émouvante époque de notre histoire : ces événements prennent à nos yeux une vérité plus saisissante, quand nous voyons les attitudes hésitantes de ce contemporain étrangement indécis, plutôt maladroit au reste dans ses déterminations.

L'information de M. Tiersot est étendue et sûre, son récit est d'une sincère et scrupuleuse objectivité. L'ouvrage qui nous occupe se rattache d'ailleurs à un des domaines où s'est spécialisée sa grande érudition musicale. La préface de son livre : *Fêtes et chants de la Révolution française*, paru il y a quelques années, commence par ces mots : « Ce livre est le résultat de réflexions et d'études de près de trente ans. » Une minutieuse bibliographie, à la fin du volume, établit l'abondance de la documentation de M. Tiersot et rappelle ses publications antérieures de *la Marseillaise* et sur Rouget de Lisle : son œuvre actuelle est en partie extraite d'un ouvrage sur Rouget de Lisle, couronné par l'Institut. Et je ne trahirai aucun secret en disant le rôle prépondérant de M. Tiersot dans la Commission chargée en 1911 d'établir, à l'usage des écoles, une version officielle de *la Marseillaise*[1].

M. Tiersot est un écrivain dont la plume alerte et élégante traduit fidèlement la personnalité d'une pensée claire, franche, vivante : il nous fait partager l'émotion profonde d'un ardent patriotisme qui exalte sa compréhension parfaite « du plus beau des hymnes nationaux ».

❦

Le sentiment de la nature et son expression artistique, par A. Dauzat — Paris, Félix Alcan, éditeur.

Un de nos plus célèbres critiques contemporains a écrit que le génie de l'artiste ou de l'écrivain comportait trois dons essentiels : sentir vivement, savoir extérioriser ses impressions et en faire naître de semblables chez autrui. Si cette pensée est vraie quand il s'agit de cette sphère intime et complexe de l'âme humaine, elle n'est pas moins juste quand il est question de la nature et de son expression artistique.

---

1. Dans *La Marseillaise à l'École*, article publié par la *Revue pédagogique*, n° d'avril 1911, M. Tiersot reproduit de nombreux passages de son rapport à cette commission.

Le paysage, en effet, a des éléments qui sont à la fois objectifs et subjectifs. Sa beauté dépend non seulement des sites, en eux-mêmes majestueux ou riants, mais aussi de la lumière qui les colore diversement selon les heures du jour, de la saison qui en renouvelle et en varie le charme, de l'état psychologique de nos âmes qui les embrume ou les pare, de nos conceptions philosophiques par lesquelles la création est tantôt sa propre fin en elle-même, tantôt un simple échelon pour s'élever aux spéculations morales ou religieuses.

Le sentiment de la nature est même, dans une certaine mesure, sous la dépendance du snobisme qui met à la mode tantôt la mer et tantôt la montagne, de notre état de santé qui cherche à se régénérer dans les réserves d'air pur des cimes ou de la forêt, et enfin des conditions sociales et économiques qui, au premier abord, lui semblent totalement étrangères.

Les influences exercées à travers les âges par ces diverses causes sur la compréhension de la nature et son expression en littérature et en peinture forment la thèse que M. Dauzat développe dans son intéressante étude, qui témoigne d'un goût éclairé, d'une érudition étendue, d'un sens délicat du paysage, de ses éléments, de sa lumière, de sa couleur, de son influence, de son interprétation, enfin, et de sa facture artistique.

Beaucoup de citations appuient les remarques judicieuses et personnelles de l'auteur ; on regrette qu'elles ne soient pas encore plus nombreuses, et que parfois l'illustration ne prête plus son concours pour confirmer et éclairer l'appréciation de l'écrivain sur les maîtres des principales écoles de peinture.

❦

Corot, par Etienne Moreau-Nélaton. — Paris, librairie Laurens.

Cette étude sur Corot et ses œuvres fait partie d'une collection placée « sous le haut patronage de l'administration des Beaux-Arts ». La collection a pour titre *les Grands Artistes* et elle est destinée à vulgariser les œuvres des maîtres.

M. Moreau-Nélaton fait plus qu'admirer Corot, il a un culte pour le grand artiste : « Les dévots du dieu dont le nom rayonne en tête de ces pages ne trouveront pas ici un temple à sa mesure ». C'est en ces termes qu'il présente son livre et il a la modestie d'ajouter qu'il compte sur l'éloquence des images pour suppléer à la froideur des mots !

Sans être athée, dans la religion de l'Art, nous n'allons pas aussi loin que M. Moreau-Nélaton dans notre admiration pour le maître et, quand il dit que la grande figure de Corot domine l'art du XIXe siècle, nous pensons à Delacroix, à Millet, à Rude et à Carpeaux dont la valeur et l'influence ne furent pas moindres.

L'étude faite par M. Moreau-Nélaton est particulièrement intéressante parce qu'elle fait comprendre l'œuvre de l'artiste en faisant con-

naître et aimer l'homme. — Dans le domaine artistique, plus encore qu'ailleurs, les résultats matériels ne sont pas toujours d'accord avec le mérite et Corot vendait peu et mal sa peinture. Il possédait heureusement de modestes ressources qui lui permettaient de vivre et de peindre sans souci d'en tirer un revenu. Malgré la modicité de son bien, il en était toujours prodigue lorsqu'il s'agissait de soulager l'infortune d'autrui. Il fut pour Daumier un véritable bienfaiteur. C'était un simple et un brave homme pour lequel on doit avoir autant d'estime que pour l'artiste. — A la fin de sa vie, comme il entendait vanter les joies qu'il devait éprouver en transmettant aux autres ses propres émotions : « Oui, sans doute, répondit-il, je n'ai pas à me plaindre de mon lot, mais j'envie tout de même saint Vincent de Paul. »

La lecture de ce livre fait goûter à la fois les joies du bien et du beau; c'est une forte leçon de morale en même temps qu'une saine leçon d'esthétique.

Nécrologie

Léo Armagnac.

Le 27 mars dernier est mort à Paris, dans sa soixante-quinzième année, M. Léo Armagnac, ancien chef de bureau au Ministère de l'Instruction publique, inspecteur général honoraire. Voici plus de douze ans qu'il avait pris sa retraite, vingt ans qu'il avait quitté la rue de Grenelle. Nous, qui l'avions connu et qu'il avait formés au métier d'administrateur, nous lui gardions un fidèle et affectueux souvenir. Mais nos rangs commencent à s'éclaircir. Qu'il soit permis à un collaborateur qu'il voulait bien appeler son ami, — et qui fut un peu son élève, — d'évoquer, pour les jeunes de l'administration, la figure de ce galant homme, de ce bon serviteur de l'État.

M. Armagnac était né à la Guadeloupe en 1841. Il vint en France très jeune et fit de fortes études au Petit Séminaire de Notre-Dame-des-Champs. En 1863, après avoir passé quelques mois à la Préfecture de la Seine, il entrait comme auxiliaire au Ministère de l'Instruction publique qu'il quitta en 1895 pour exercer les fonctions d'inspecteur général de l'économat dans les Écoles normales et les Écoles nationales professionnelles. Il avait été nommé sous-chef de bureau en 1870, chef en 1882, et décoré de la Légion d'honneur en 1889. Il comptait près de quarante-deux ans de service quand il jugea que le moment était venu de prendre un peu de repos. Cette longue carrière, si unie, ne fut interrompue que par la guerre de 1870. M. Armagnac s'était engagé le 8 août : prisonnier le 1er septembre, après Sedan, il resta captif jusqu'au 16 mars 1871. Il a noté ses courts souvenirs de soldat dans un charmant volume *Quinze jours en campagne*, que nous avons tous lu avec un vif intérêt, nous, les jeunes de ce temps-là.

Il avait épousé en 1872 Mlle Bonnassieux, fille de l'éminent statuaire, dont il eut trois fils. La perte de l'un deux, tout jeune encore, fut son premier grand chagrin. Longtemps après, il ne pouvait parler de cet enfant sans une profonde émotion.

J'ai débuté dans l'administration sous les auspices de M. Armagnac. Je le revois assis à son bureau. Devant mes yeux revit son visage un peu mélancolique. Voici qu'un bienveillant sourire, parfois égayé d'une discrète ironie, vient en tempérer la froideur apparente. Le jeune rédacteur qui débute se tient près du chef. Une minute sous les yeux, M. Armagnac approuve ou critique. Il enseigne les méthodes, qu'il connaît si bien, de la bonne administration. C'est un professeur qui prodigue les leçons de sa déjà vieille expérience. La douceur, la courtoisie du chef enlèvent toute amertume aux observations. Sa bonne grâce donne aux encouragements un prix infini. C'est ainsi que M. Armagnac gagnait l'affection de ses subordonnés. Aujourd'hui encore ils se souviennent de ses conseils.

Tels étaient les sentiments de ceux qui travaillaient sous les ordres de M. Armagnac. Chez ses chefs l'affection était la même, mais l'estime remplaçait le respect. Le plus éminent d'entre eux, celui qu'une collaboration de seize années mit à même de le connaître plus intimement, M. Ferdinand Buisson, appréciait chaque jour davantage la sûreté et la droiture de son caractère, son application, son aptitude aux travaux les plus divers. Il lui avait confié, dès sa création, le bureau du contrôle et de l'organisation des Écoles normales primaires et des Écoles primaires supérieures, avec, comme annexe, les examens et les bourses. C'était un service nouveau, disparate, compliqué, une des sections les plus ingrates (le mot est de M. Buisson) et les plus difficiles parfois de la direction de l'enseignement primaire. Il voyait M. Armagnac faire face à toutes les difficultés, améliorer progressivement son service. « Il ne fait pas montre de son zèle, écrivait-il à cette époque, mais il en a beaucoup et du plus véritable. Il ne craint pas de donner des avis qu'il sait qu'on ne suivra pas, mais qu'il croit bons. Si on ne les suit pas, il exécute avec la plus parfaite loyauté les instructions données... »

La loyauté! C'était, en effet, la qualité maîtresse de M. Armagnac, celle que lui reconnaissaient, avant toutes les autres, ses

chefs, ses subordonnées et ses amis, — et aussi l'horreur de l'intrigue. Jamais il ne demanda rien. Il ne dut qu'à son mérite et à l'estime de ses chefs ses promotions et les hautes fonctions qu'on lui confia.

Quand la mort de M. Clerc laissa vacante l'inspection générale de l'économat, M. Armagnac n'eût jamais songé à la solliciter. C'est M. Buisson qui la lui offrit et la lui fit obtenir. Toujours modeste, il s'effrayait un peu (je fus confident de ses scrupules) des responsabilités qu'il allait assumer. Et cependant, il s'était, sans y avoir songé, préparé à sa fonction nouvelle en prenant une part active et même prépondérante à la préparation du règlement de la comptabilité des écoles normales primaires. Toutefois, avant sa première tournée, il voulut faire un apprentissage technique. Aussi s'imposa-t-il d'emblée comme un inspecteur parfaitement compétent. Personne n'avait douté qu'il dût être un inspecteur consciencieux. Je le vois encore demandant à son successeur, me demandant à moi-même, simple rédacteur, ce que nous pensions de ses premiers rapports.

Avec quel tact il a exercé ses délicates fonctions! Tous ceux qu'il a inspectés, et ils sont nombreux encore, se plairaient à le déclarer. Jamais directrice ou directeur d'école normale, jamais économe n'a été froissé par une de ses observations. Et combien d'ordonnateurs et de comptables ont trouvé près de lui la direction ou le conseil discret qu'ils sollicitaient ou dont ils avaient besoin.

Il avait pris sa retraite à soixante et un ans. Une santé très égale encore, un intérieur où il n'avait connu que des satisfactions lui donnèrent quelques années d'heureux loisir. C'était un lettré. Il lisait couramment l'anglais, l'allemand, l'italien, l'espagnol, le portugais. Il passait de longues heures à relire les grands classiques grecs, latins et français et aussi Dante et Cervantes et, volontiers, il les annotait. On voyait toujours sur sa table de travail un Homère ou un Sénèque, une Bible ou un Nicole. Et sa conversation se ressentait de son commerce avec les grandes œuvres.

Il a écrit aussi, moins qu'il n'aurait voulu, car l'administration lui laissait peu de temps. Il a publié de nombreux articles dans le *Correspondant*, le *Magasin pittoresque*, les Revues d'Enseignement. Outre la plaquette déjà citée sur sa campagne de 1870, il a

laissé des Études sur « l'Instruction primaire dans les classes agricoles en Angleterre », sur « les Bourses de l'Enseignement supérieur en France et à l'Étranger », une « *Vie de Turenne* » couronnée par l'Académie française et, enfin, la vie de son beau-père « Bonnassieux, statuaire, membre de l'Institut » qui est une excellente monographie.

Tout semblait présager à M. Armagnac une douce fin de carrière. Mais la guerre survint. Ses deux fils avaient été mobilisés dès le début des hostilités. Le second, Jacques, reçu à l'Inspection des Finances et bientôt nommé inspecteur général du Crédit Industriel et Commercial, partit comme lieutenant de réserve dans un régiment d'infanterie active. Il fut grièvement blessé à la tête de ses hommes le 22 août 1914, à Sainte-Marie-aux-Mines. Prisonnier, transporté à Strasbourg, puis à Munich, il mourut le 8 avril 1915 après d'atroces souffrances et une longue agonie.

Le martyre du fils fut le martyre du père et la mort de l'un porta le coup mortel à l'autre. Ils sont rares, les hommes qui, ayant gardé intacte leur faculté de sentir et de souffrir, possèdent encore, à soixante-quatorze ans, des réserves suffisantes de forces pour supporter de telles épreuves. Plus jeune on peut se résigner et survivre. M. Armagnac était fragile. Il lutta quelque temps, car il lui restait de chères affections, sa femme, son fils aîné, ses brus, sa petite-fille. Mais la blessure saignait et les forces diminuaïent. Il dut subir une grave opération qui prolongea sa vie de quelques semaines. Et il est allé rejoindre son fils au séjour que lui promettaient ses fermes espérances de chrétien.

C'était un homme de bien et un homme de cœur. Tous ceux qui l'ont connu l'ont aimé et respecté. Je voudrais que les lecteurs de ces lignes accordent aussi à sa mémoire ce respect auquel il avait tous les droits. Et comme conclusion j'emprunte encore quelques lignes à une lettre que M. Buisson adressait, ces jours-ci, à Mme Armagnac : « Sa parfaite droiture, son amour du bien public — et du bien tout court, — un esprit ouvert à des progrès incessants, bien que toujours guidé par des principes fermes, faisaient de lui, dans le monde de l'administration, une figure à part, et le charme de son caractère, sa modestie et sa foncière bienveillance, lui avaient gagné le cœur de tous. » — L. Tarsot.

M. Charles Dejob.

M. Charles Dejob vient de mourir. Il appartient à d'autres d'apprécier son œuvre comme professeur d'Université; la *Revue* n'oublie pas qu'il fut un de ses vieux collaborateurs, et un membre dévoué des commissions de l'Enseignement primaire. M. Dejob s'était spécialisé ici dans les questions d'éducation italienne; par la belle ordonnance de ses articles et l'élégante clarté du style, il épargnait presque toute fatigue au lecteur en lui communiquant une solide information. Il restait l'un des rares survivants parmi les fondateurs de l'enseignement des langues vivantes dans les écoles normales et les écoles primaires supérieures. Membre du Comité de Patronage des Boursiers à l'étranger, il guidait pas à pas ses pupilles (M. Dejob n'a jamais cru que l'on pût sans danger laisser aux jeunes gens la bride sur le cou) et entretenait avec eux une correspondance assidue ; à l'entendre, aux séances du Comité, rendre compte, par le menu, de leurs lettres, de leur vie, de leurs progrès, de leurs petits écarts aussi, et de la façon dont il comptait bien les ramener dans le droit chemin, on sentait que ce vieillard avait pour ses ouailles des entrailles de grand-père. M. Dejob montrait, au sein des commissions, une qualité essentielle, mais plus rare qu'on ne pense : il savait écouter, et, s'il donnait toujours un avis personnel, se rendait de bonne grâce aussitôt que l'avis d'un collègue était trouvé meilleur que le sien. Aux examens, nous le voyions invariablement arriver avec son affabilité souriante, son urbanité de vieille France, sa conversation polie, volontiers égayée d'une pointe de malice — pure de la moindre aigreur — et les années nous avaient appris que ces dehors courtois et discrets de « l'honnête homme » recouvraient une conscience et une indépendance à toute épreuve. Il y a quelques années, nous avions vu notre vieil ami fléchir, puis, la crise passée, il s'était ressaisi et nous était revenu avec la même sérénité; il savait son mal implacable, et en plaisantait doucement : ce sage était prêt à partir. La mort lui fut douce, puisqu'elle l'a enlevé subitement;

il eût été cruel à cet ardent patriote de la voir venir avant la victoire de nos armes.

En cherchant précisément, ces jours derniers, des sujets d'examen, j'ai retrouvé cette parole de Victor Hugo : « Les morts sont invisibles; ils ne sont pas absents. » Et j'ai pensé : Nos morts ne sont pas absents, si leur mémoire continue de flotter parmi nous, et si nous gardons la tradition qu'ils ont établie. Cette tradition, que M. Dejob, avec moins d'exubérance, tenait de M. Jost — autre vétéran, toujours regretté, de nos commissions d'examen — peut se résumer en deux mots : absolue franchise et bonne camaraderie, non seulement entre les membres du Jury, mais entre le Jury et les aspirants. Nous ne la laisserons pas tomber.

A. G.

Le gérant de la « Revue Pédagogique »,
ALIX FONTAINE.

Coulommiers. — Imp. PAUL BRODARD.

REVUE
Pédagogique

Science.

« Kultur » allemande — Civilisation française[1].

Il serait puéril et dangereux de se le dissimuler; il faut, au contraire, voir les choses en face, telles qu'elles sont, sans pessimisme décourageant, mais sans optimisme trompeur : nos Universités, dont le récent essor faisait notre fierté, notre joie et notre espérance, pâtiront de la guerre.

Elles en pâtiront d'abord matériellement.

Grâce aux libertés que leur a données la loi de 1896, elles commençaient à être riches, et, pour remplir pleinement leur fonction, il est nécessaire qu'elles soient riches. Demain elles seront appauvries.

L'argent leur vient de trois sources : les étudiants, les particuliers et l'État.

Chaque année, les étudiants leur versent des millions sous forme de droits d'études. Tous nos étudiants en âge et

1. Fragment d'une conférence sur la guerre et les Universités françaises, donnée à l'Alliance d'Hygiène sociale, le 24 mars 1916.

en état de porter les armes sont au front. Combien sont déjà tombés! L'hécatombe meurtrière va se renouveler, jusqu'au plein salut de la patrie, jusqu'au triomphe intégral du droit. Combien nous reviendront de ceux qui sont partis? Dans combien d'années retrouverons-nous les effectifs et les recettes de 1913?

Les particuliers commençaient à s'intéresser à la vie de nos Universités et à contribuer à leurs progrès. De nouveaux enseignements, de nouveaux laboratoires, parfois même des instituts entiers, se créaient avec l'argent donné par eux. Leur libéralité va être sollicitée par tant de misères dignes de pitié, les mutilés, les aveugles, les veuves, les orphelins et les autres victimes, que sans doute elle s'éloignera de nous pour un temps assez long.

Restera l'État, l'État qui après nos désastres de 1870 a si bien compris que le relèvement de notre enseignement supérieur était une des formes du relèvement national, et qui l'a si généreusement sorti de la misère où il avait végété pendant les trois premiers quarts du XIXe siècle. Il comprendra certainement, aucun signe ne permet d'en douter, qu'à la France de demain un enseignement supérieur, vivant et fort, sera plus indispensable encore qu'à la France d'hier. Mais l'énormité de ses charges, le service d'une dette telle qu'il n'en fut jamais, les pensions des veuves et des orphelins, le relèvement des usines, la réparation des dommages de la guerre, la réalisation coûteuse de lois sociales qui sera impérieusement réclamée, ne font-ils pas craindre que les besoins du haut enseignement, sans être niés, soient tenus par l'opinion, qui fait loi dans un état démocratique, pour des besoins de luxe, de ceux que l'on peut ajourner à des temps meilleurs, et qu'ainsi l'enseignement supérieur, dont le développement était loin

d'être terminé quand éclata la guerre, ne soit réduit à se resserrer au lieu de s'épanouir davantage. Heureux encore si certains, fort mal inspirés et méconnaissant l'ordre des valeurs nationales, n'entreprennent pas de couper sur son maigre budget pour contribuer à remplir le grand vide du budget général.

D'où l'obligation, pour quiconque le peut, de maintenir et de fortifier dans l'opinion publique cette idée que l'enseignement supérieur n'est pas un luxe, mais une nécessité primordiale de la civilisation française, telle que les siècles nous l'ont faite et léguée.

*
* *

Cela, c'est plaie d'argent, donc plaie curable, du moins avec le temps. Une autre plaie, plus profonde, hélas! qui saignera bien longtemps, à laquelle il n'est pas de remède immédiat, ni prochain, c'est la perte des hommes, de ceux en qui nous voyions déjà poindre les maîtres de demain. Chaque année apporte son contingent variable d'esprits supérieurs, dont le talent, parfois le génie, soutient et souvent élève le niveau de la science. La mort aveugle a passé sur eux, abattant les meilleurs. Ils étaient marqués du signe des élus. Ils ont été élus par la mort pour la patrie. Ils sont allés à la mort, simplement, comme à leur fonction naturelle. Rien qu'à l'École normale supérieure, sur les cent quatre-vingt-neuf élèves présents au moment de la mobilisation, et qui sont partis, soixante-dix-sept ne reviendront pas.

Et ce ne sont pas les seuls. Après eux sont partis à leur tour les conscrits de vingt ans, ceux de dix-neuf, ceux de dix-huit. Parmi ceux-là, beaucoup qui déjà faisaient notre

espérance ont été moissonnés. Sur la série des générations qui combattent, combien de lumières, les unes naissantes, les autres déjà vives, ont été éteintes à ce jour? Combien encore sont menacées de l'être? C'est pour le pays un appauvrissement de ses forces intellectuelles. Pour l'enseignement supérieur, ce sera, pendant plusieurs années, une grande difficulté de recruter ses cadres. En attendant des floraisons nouvelles, le danger sera d'y introduire, sous le coup de la nécessité, des éléments inférieurs qui l'affaibliraient pour longtemps.

Cette inquiétude s'avive encore du fait que les fonctions de l'enseignement supérieur, surtout les fonctions auxiliaires, sont, en France, mal rémunérées, que vraisemblablement la vie devenue plus chère pendant la guerre restera plus chère une fois la guerre finie, qu'avec nos maigres traitements il sera de plus en plus difficile de faire vivre une famille, et que si l'État n'y remédie pas, l'enseignement supérieur court le risque de voir s'éloigner de lui, pour l'industrie rémunératrice, les sujets les plus distingués. Déjà l'ingénieur fait prime sur le marché des valeurs intellectuelles.

*
* *

A des signes divers, on peut craindre que l'enseignement supérieur ne pâtisse encore autrement de la guerre.

Dans un pays civilisé, l'enseignement supérieur est l'ensemble des institutions affectées à la science, à la création, à la diffusion, à l'expansion de la science entendue au sens le plus grand et le plus général. Il est fonction de l'idée qu'un pays se fait du rôle et des services de la science, surtout de l'idée que s'en fait la jeunesse.

Or, il y a quelque vingt ans, nous avions une jeunesse

un peu rêveuse, inquiète, incertaine, analyste à l'excès, sceptique et dilettante, professant l'antinomie de l'action et de la pensée, et à l'action préférant la pensée. Il n'est pas douteux qu'en ces dernières années la jeunesse de France s'était redressée et qu'elle était devenue plus soucieuse de l'action que de la spéculation. De vieilles vertus ancestrales, déprimées par la défaite de 1870, mais qui n'étaient qu'assoupies, s'étaient remises à fermenter en elle, et quand surgit soudain le péril national, elles éclatèrent de toutes parts, fraîches, puissantes, irrésistibles, et la patrie fut sauvée.

Ce besoin d'action sera-t-il épuisé par le long effort de la guerre? Personne ne le croit, personne ne le souhaite. Après l'énergie du soldat, nous aurons besoin de l'énergie du citoyen. Une fois l'ennemi vaincu, la France, la France nouvelle, celle que les prophètes annoncent sous des traits assez divers, tracés d'après l'avenir que chacun rêve pour elle, n'aura pas fini de lutter. Quand le peuple des tranchées, ayant fait demi-tour, sera rentré dans la vie civique et se sera mêlé au peuple des sillons, au peuple des ateliers, au peuple des écoles, il y aura encore de la besogne pour le bon peuple de France.

Sans aller jusqu'à dire, avec quelques-uns, qu'alors la France aura à se vaincre elle-même, elle aura, sans conteste, à triompher de maux d'autant plus menaçants qu'elle sera plus affaiblie, qu'elle aura perdu plus de bras, plus de cerveaux, plus de cœurs, plus de richesses. Il faudra, jusqu'à complet triomphe, défendre la race contre l'alcoolisme, la tuberculose et l'avarie; lutter contre la dépopulation et le malthusianisme; combattre la misère sociale et l'injustice sociale; assainir la politique, la purger du favoritisme, du parasitisme, de l'esprit de clientèle et de cama-

raderie; mettre en valeur notre immense domaine colonial, où tant de richesses gisent inexploitées; exciter et développer notre industrie, l'affranchir de l'étranger, ouvrir à ses produits des marchés nouveaux, et dans l'intérieur de la France, et dans nos possessions d'outre-mer, et dans les pays les plus lointains.

Quels champs d'action ouverts devant la jeunesse de France!

Dès lors, n'est-il pas à craindre qu'en rentrant dans la vie de la cité, excitée par son action, après avoir triomphé de tout le machinisme formidable mis par la science au service des armées allemandes, confiante dans les forces morales, de quelque inspiration qu'elles relèvent, où elle aura trouvé son courage, son élan, sa patience, sa résistance et finalement sa victoire, elle ne revienne avec une foi encore diminuée dans la valeur et l'efficacité de la science, et qu'elle ne borne, — sauf exception, — l'ambition de ses esprits au minimum de science, indispensable aux fins pratiques de la vie? Ce serait, à bref délai, l'abaissement de nos hautes écoles, et leur réduction à ce qu'elles étaient, il y a quarante ans : des écoles professionnelles, sans visées désintéressées et générales, et nous verrions peut-être ce fait paradoxal que la foi dans la science serait plus vive dans l'enseignement primaire que dans l'enseignement supérieur.

Ainsi aurait été accélérée par la guerre cette défaveur relative qui, depuis quelques années, s'attache en France à la science positive. Vingt ans avant 1870 et trente ans après, la science fut, en ce pays, la directrice des esprits. C'était le temps des Claude Bernard, des Pasteur, des Berthelot, des Taine, des Renan. L'effort considérable fait pour animer notre enseignement supérieur, pour le réorga-

niser, pour l'enrichir, pour l'adapter à sa fonction, coïncide avec la seconde partie de cette période. Puis la confiance en la science fut insensiblement ébranlée. Un jour, un critique ardent et âpre, qui venait d'appliquer sans succès à l'évolution des genres littéraires les méthodes par lesquelles Darwin avait expliqué des espèces vivantes, la déclara en *faillite*. Ce mot retentissant fit fortune.

Puis vinrent les philosophes, — peut-être même étaient-ils déjà venus, mais ils avaient fait moins de bruit, — qui énoncèrent, au bout de leurs analyses, que la science était toujours chose relative, conjecturale, et qu'à part les pures constructions d'idées, soumises aux seules lois de la logique, il n'y avait, dans le résultat de toutes les sciences, que probabilités, exposées sans cesse à la contradiction des faits. Puis, après les philosophes, de grands savants, qui renchérirent sur la thèse des philosophes, et enseignèrent, avec toute l'autorité de leur génie, que l'ensemble des lois découvertes par la science, loin d'être, comme le voulait Auguste Comte, l'expression certaine et fixe d'une réalité stable, n'est que le symbole mouvant et fragile d'une insaisissable réalité.

Ensuite de quoi la jeunesse eut tout naturellement tendance à conclure que les sciences impuissantes ne valent pas la peine des patients et robustes efforts.

*
* *

Il faudra réagir contre l'excès de ces thèses, et ce sera une des tâches de notre enseignement supérieur de demain.

La controverse serait longue à vider. Ce n'est pas le moment de l'entreprendre. Il suffit, pour l'instant, de dissiper la confusion fondamentale d'où elle est née.

Si la science a parfois failli, n'est-ce pas seulement quand

elle a voulu sortir de son domaine propre et résoudre, par ses méthodes, des questions qu'elle ne peut même pas aborder ? Demandez à Claude Bernard, demandez à Pasteur, de vrais savants qui n'ont pas fait de métaphysique, ce qu'est la science. Ils vous répondront qu'elle est essentiellement, limitativement, la constatation exacte des faits, et l'explication des faits par des lois, c'est-à-dire par des hypothèses ; que ces hypothèses sont toujours provisoires, qu'elles doivent être tenues pour vraies tant qu'elles sont en accord avec les faits, mais qu'il faut les rejeter comme des erreurs aussitôt qu'apparaît un fait qui les contredit. L'histoire des sciences, de toutes les sciences particulières, est la série de ces approximations successives, de ces clartés qui s'éteignent l'une après l'autre, mais qui sont suivies de clartés plus larges et plus vives, série de défaillances, si l'on veut, mais série aussi de triomphes de l'esprit sur la matière, ainsi que l'atteste l'empire sans cesse croissant de l'homme sur la nature.

Ils vous diront aussi, ces savants, qui ont fixé par la pratique la plus rigoureuse et par le précepte le plus clair les règles de la méthode positive, qu'au delà des phénomènes la science est sans prise, et que si elle s'aventure dans cet au-delà, comme elle est sans boussole pour s'y diriger, sans voile pour y avancer, sans sonde pour reconnaître les écueils, fatalement elle est vouée à l'échec. L'homme a-t-il en lui-même d'autres moyens de connaître ce qui est inconnaissable à la science? Les uns disent oui, les autres disent non. La science, elle, dit simplement que la question n'est pas de son ressort et qu'elle peut cohabiter, — les exemples ne manquent pas, — ou avec la foi ou avec l'agnosticisme. Libre aux hommes de se construire ou d'accepter toutes faites des solutions extra-scientifiques, sur les ques-

tions extra-scientifiques. L'essentiel, pour la science, c'est qu'elle ne veuille pas sortir de son domaine, et qu'on ne la sollicite pas à en sortir.

Ainsi prémunie contre des ambitions ou contre des tentations condamnées d'avance par la constitution même de l'esprit humain, elle ne tardera pas à retrouver son autorité relative, et à être tenue par la jeunesse française pour le seul guide assuré dans le domaine qui lui est propre.

*
* *

Ne nous dissimulons pas cependant qu'un sérieux obstacle sera l'horreur légitime de la France pour la « kultur » allemande. Elle se donne en effet, cette « kultur », pour un produit authentique de la science. Au vrai, c'est dans les universités allemandes, officines du nationalisme le plus ancien en date des nationalismes européens, que les pièces en ont été taillées, forgées et assemblées. Elle est l'œuvre de savants allemands; des philosophes d'abord, de Fichte, en 1811, puis des historiens, des juristes, des philologues, des savants de séminaire, et des savants de laboratoire. Or, c'est en son nom, sous son impératif, avec sa justification, en vertu de la prééminence divine qu'elle attribue au peuple allemand sur tous les peuples du monde, qu'ont été commis sur terre et sur mer tous les forfaits, toutes les atrocités dont l'Allemagne portera le poids devant l'histoire impartiale. Comment l'oublier? Et comment ne pas reporter sur la science dont elle se dit un produit légitime l'horreur de telles doctrines et de telles conséquences?

Pourtant, il faudra bien, un jour ou l'autre, faire une ventilation. Prise en son ensemble, la « kultur » allemande est un monstre, dans tous les sens du mot. Analysée, elle

se résout en deux groupes d'éléments fort divers : les uns spécifiquement germaniques, les autres universels.

Sont spécifiquement germaniques la prétendue supériorité de la race germanique sur toutes les autres races; la vocation impériale qu'elle s'arroge; la mission providentielle qu'elle s'attribue d'être venue au monde pour révéler, au-dessus des autres civilisations en décadence, une civilisation supérieure, et pour l'imposer à tous comme leur bien, fût-ce par la force des armes et les moyens de la barbarie; la faculté qu'elle en déduit, pour elle-même, de tirer le droit, non de la conscience humaine, mais de l'acier des canons; la prétention de tenir pour non avenus les traités, les conventions, la parole donnée et paraphée, du moment que son intérêt en fait une nécessité, ou simplement une commodité. Tout cela doit être condamné et rejeté.

Mais cette élimination nécessaire n'entraîne pas ce qui dans la « kultur » est universel, c'est-à-dire marqué du signe de la science. Pasteur a eu raison de dire : « Si la science n'a pas de patrie, le savant en a une ». Mais la réciproque est vraie : « Si le savant a une patrie, la science n'en a pas ». Aussitôt faite, une découverte scientifique se propage, comme une onde irrésistible, dans tous les cerveaux qu'elle peut impressionner. Que demain surgisse en Allemagne un nouveau Leibniz, qu'il invente un procédé de calcul plus expéditif et plus souple que le calcul infinitésimal, aussitôt tous les mathématiciens du monde s'en serviront. Que, dans un laboratoire allemand, on découvre un sérum spécifique contre la tuberculose, tous les tuberculeux du monde, ceux de France, comme les autres, en réclameront l'application. Et, sans recourir aux hypothèses, en fait, depuis le commencement de la guerre, quelqu'un a-t-il songé un seul instant à priver nos blessés du bienfait

de la radioscopie, sous prétexte qu'elle était une invention allemande?

Non, le fait d'avoir introduit de la science dans la « kultur » allemande ne disqualifie pas la science. Elle ne disqualifie que les savants qui pour composer la « kultur » ont mélangé de force avec la science des éléments qu'elle répudiait. La « kultur » allemande est la folie d'un philosophe, devenue par orgueil et par appétit de domination l'aberration de tout un peuple. La science reste en dehors.

Ce point de vue ne fut-il pas toujours celui de la civilisation dont nous sommes les héritiers et les continuateurs? Nous nous réclamons à juste titre de la Grèce et de Rome. Est-ce seulement parce que la Grèce et Rome nous ont laissé d'impérissables monuments dans les lettres et les arts? C'est aussi parce que Grecs et Latins réussirent à exprimer dans leur figuration de la réalité non les caractères spécifiques d'une race et d'une époque, mais ce qu'il y avait de permanent, d'universel et d'immortel sous les caractères d'une race et sous les mœurs d'une époque. Ce souci du permanent, de l'universel, ne fut-il pas encore celui de nos écrivains, de nos penseurs du XVIIe et du XVIIIe siècle? N'eurent-ils pas pour objet principal l'homme, l'homme de tous les siècles et de tous les lieux, plutôt que les Français de leur temps et de leur milieu? Et n'est-ce pas par là, autant que par la perfection de la forme, qu'ils ont mérité d'être des classiques, dont les œuvres resteront à travers les siècles les agents les plus efficaces de l'éducation humaine?

*
* *

Je vais plus loin, et, pour inspirer à la jeunesse française plus de confiance dans la science, je n'hésite pas à lui dire,

elle qui aime son pays par-dessus tout : « C'est une façon de l'aimer et de le bien servir, que de voir dans la science une des vocations naturelles de la France ».

Trop longtemps nous avons négligé de faire valoir auprès des autres nations nos mérites et nos gloires scientifiques. Pendant ce temps, les « autres » disaient et répétaient par le monde que la sève de France, pauvre en tous temps, était maintenant épuisée, que tout l'esprit d'invention s'était concentré dans les laboratoires et dans les séminaires de l'Allemagne. Sans doute ils nous laissaient bien quelques dons : la pénétration de l'analyse, l'esprit de finesse, le sentiment des nuances, l'ordonnance des ensembles et la clarté de l'expression. Mais ils nous déniaient le don royal de l'invention. Notre lot, en ce monde, serait de débrouiller la confusion de leurs idées, de les filtrer, de les rendre intelligibles à ceux qui n'ont pas, comme eux, la faculté de comprendre l'inintelligible; besogne utile assurément, mais humble besogne; travail auxiliaire et non travail de maître; vocation comparable à celle de l'abeille, qui va butinant sur les fleurs les sucs qu'elle n'a pas formés pour en composer son miel, alors que — la comparaison est de Fichte — l'aigle, l'aigle allemand bien entendu, « élève d'une aile puissante son corps pesant aux régions supérieures, montant toujours plus haut, entraînant toujours plus d'air, pour se rapprocher de plus en plus du soleil dont la vue le pénètre d'enthousiasme ».

Donc, à les entendre, la sève créatrice de France a toujours été pauvre, et elle est maintenant épuisée. Vraiment. Examinons un peu, s'il vous plaît. — Est-ce que le doute méthodique, le *Cogito ergo sum*, le Discours de la Méthode, auxquels les philosophes du monde entier, même les historiens allemands de la philosophie, antérieure à la

« kultur », rattachent toute la pensée moderne, ne sont pas du Français Descartes? Est-ce que des voies nouvelles n'ont pas été ouvertes à la spéculation philosophique par le Français Pascal, par les Encyclopédistes français du XVIIIe siècle, et par le Français Auguste Comte? Certes, le génie français n'a pas enfanté de ces métaphysiques fuligineuses qui affirment l'identité des contraires, qui inspirent à un peuple l'orgueil de se croire Dieu lui-même réalisé dans l'histoire. Mais les idées claires de la philosophie française n'ont-elles pas fait plus, pour la promotion de la pensée humaine, que ces abracadabrantes constructions?

Est-ce que, par hasard, la chimie serait sortie du phlogistique scolastique de l'Allemand Stahl, et non de la claire découverte de la combustion par le Français Lavoisier? Est-ce qu'après Lavoisier chacun des pas gigantesques de cette science nouvelle n'a pas été accompli par des Français, Laurent et Gerhardt, Berthelot et Pasteur? Est-ce que, dans chacun des autres champs des sciences d'observation et des sciences expérimentales, les idées directrices, les idées fécondes, celles qui font époque et révolution, ne sont pas sorties à foison de cerveaux français : dans la physique, le principe de Pascal, le tube de Mariotte, la marmite de Papin, les lois de Coulomb, celles de Berthollet, celles de Gay-Lussac; la théorie analytique de la chaleur de Fourier; le principe de Carnot, la polarisation de la lumière de Malus; la polarisation chromatique et la polarisation rotatoire d'Arago; la théorie de la lumière de Fresnel, l'action réciproque des aimants et des courants, l'action des courants sur les courants d'Ampère; la dissociation d'Henri Sainte-Claire-Deville; la radioactivité de Becquerel et de Pierre Curie, etc., etc.; dans un autre domaine, l'unité de composition d'Étienne Geoffroy-Saint-Hilaire; la corrélation des

formes de Georges Cuvier; la classification de Tournefort, antérieure à celle de Linné; celle de Jussieu, celle de Cuvier?

Est-ce que la physiologie n'a pas pour ancêtres authentiques le Français Bichat, le Français Magendie et le Français Claude Bernard? Est-ce que la méthode si féconde de l'auscultation n'est pas du Français Laënnec? N'est-ce pas encore le Français Lamark qui le premier a formulé cette hypothèse de portée infinie, que la forme des êtres vivants est un résultat de leur fonctionnement, fondant ainsi l'unité de la biologie et inaugurant, longtemps avant Darwin et de façon plus large, la doctrine transformiste? N'est-ce pas enfin le Français Pasteur qui a déterminé dans les sciences de la vie une révolution sans précédent, d'une ampleur sans mesure, en mettant au jour la vie des microbes, et en déterminant leur rôle dans les fermentations et dans les maladies?

Je n'ai pas parlé de la pléiade innombrable de nos mathématiciens où, de Descartes à Henri Poincaré, ont brillé et brillent encore tant d'astres, dont beaucoup de première grandeur.

Je pourrais multiplier les exemples, après le champ des sciences de la nature, aborder celui des sciences morales, des sciences historiques, des sciences philologiques. Là encore, ce sont des Français que le plus souvent nous trouverions comme créateurs des idées directrices, des idées nouvelles qui tracent les cadres qu'ensuite, je le reconnais, à côté d'inventeurs de génie, la troupe innombrable des fourmis teutonnes vient remplir de son patient, incessant et méthodique travail.

Après une telle revue, et bien qu'elle ne dise pas le centième de ce qui pourrait être dit, comment douter que la science soit une des vocations naturelles de la France? Dès lors, n'est-ce pas pour la jeunesse française un devoir national en même temps qu'un devoir humain de soutenir cette vocation?

LOUIS LIARD.

Du Rôle de l'École

dans la Rénovation de l'Apprentissage.

Les circonstances actuelles ont rendu plus impérieuse que jamais la nécessité de former rapidement des ouvriers et employés exercés pour notre industrie, notre agriculture et notre commerce; que de vides, au lendemain de la guerre, dans les rangs de nos travailleurs de tout ordre ! Et le nombre moindre des remplaçants exigerait chez ceux-ci une valeur professionnelle supérieure, tout au moins égale à celle des aînés disparus.

C'est donc à bref délai qu'il faut une solution au problème de l'apprentissage, posé depuis si longtemps devant l'opinion et les pouvoirs publics : de cette solution, qui ne souffre plus aucun retard, dépendra la prospérité économique du pays.

Vers le résultat à atteindre, toutes les volontés doivent se tendre, toutes les forces concourir. Il ne peut plus être question, à l'heure présente, de reprendre les discussions de doctrine sur l'intérêt de tel ou tel système : est-il préférable de former les apprentis à l'école ? — à l'atelier ? vaut-il mieux charger de cette préparation au métier les patrons seuls, à l'exclusion des éducateurs de profession ? Il nous paraît indispensable et urgent que, sur ces questions aussi se fasse l'*union sacrée*, et qu'en particulier prenne fin l'antagonisme, sourd ou déclaré, entre des administrations rivales. Qui prendra la direction du mouvement ? peu nous importe; convient-il même qu'il y ait une direction unique ? Ce qui importe, c'est de mettre en œuvre toutes les énergies, c'est d'employer pour une fin commune tous les moyens d'action. Ateliers, écoles, patrons, ouvriers, instituteurs, groupements corporatifs, sociétés d'enseignement, ministères X, Y, Z..., tous doivent fournir la contribution d'un effort utilisant pleinement leurs ressources propres et qu'aucune

arrière-pensée ne détournera du but poursuivi : réorganisation de notre armée de travailleurs pour les luttes de demain.

Nous nous proposons d'examiner quel peut être, dans cette rénovation de l'apprentissage, le rôle de l'école, école élémentaire avec ses annexes ou ses prolongements (cours complémentaires, cours d'apprentis, cours de demi-temps, cours techniques de perfectionnement).

On a parfois voulu ignorer cette école, on a nié son influence, de façon à lui interdire toute participation à la formation professionnelle de notre jeunesse. Nous nous rappelons encore l'apostrophe d'un congressiste de Roubaix. « L'apprentissage, s'écriait-il, c'est notre affaire à nous, patrons; il faut en écarter résolument la pédagogie et les pédagogues. » La réponse au reste était aisée : quelqu'un lui fit doucement observer qu'il ne pouvait se passer de l'une, et qu'il connaissait imparfaitement les autres.

A coup sûr, l'école seule ne peut prétendre à la formation complète de l'ouvrier. Mais qui pourrait raisonnablement contester qu'elle exerce une action sur les tendances, sur les goûts des enfants qui la fréquentent; qu'elle est tout au moins capable de renseigner sur des aptitudes qui détermineront une orientation opportune de l'écolier vers tel ou tel mode d'activité professionnelle?... Au surplus la besogne qui nous occupe réclamera, et même, puisque la rapidité est une des conditions nécessaires à son succès, elle réclame immédiatement des locaux, un personnel d'éducateurs : où trouvera-t-on des salles pour les cours à créer, où se procurera-t-on les maîtres, si on fait fi de l'école et des instituteurs ?

*
* *

L'école primaire au premier degré, nous entendons l'école recevant des enfants de 6 à 12 ans, ne saurait en aucune façon être professionnelle : nous tenons à dégager dès les premières lignes cette affirmation catégorique, de manière qu'aucun malentendu ne puisse se produire.

Quelles que soient les matières qui figurent au programme, la préoccupation dominante de l'instituteur doit être l'éducation générale de l'enfant ; éducation physique, intellectuelle et morale.

Il est parfois possible, d'après le milieu dans lequel est située l'école, de prévoir les professions vers lesquelles iront les élèves : nous n'en pensons pas moins qu'avant le certificat d'études primaires il ne saurait être question d'instituer à l'école un enseignement professionnel spécial, soit industriel, soit agricole. « Nous croyons, disait Paul Bert, qu'on ne doit sortir de l'école, ni serrurier, ni vigneron. » D'ailleurs voudrait-on cette spécialisation prématurée, qu'on ne pourrait la réaliser. De quel droit n'enseigner qu'un métier, et comment les enseigner tous ?

Cependant, dira-t-on, le travail manuel est inscrit dans les programmes scolaires, au titre des matières obligatoires de l'enseignement primaire qu'énumère la loi de 1882, et beaucoup d'écoles possèdent un atelier dans lequel les élèves s'exercent au travail du bois et du fer : n'est-ce pas là de l'enseignement professionnel ? Sans hésiter, nous répondons : non.

Le travail manuel scolaire, même à l'atelier, est éducatif et non professionnel ; il contribue à l'éducation générale des enfants, de *tous* les enfants, et, comme les autres matières du programme, il contribue à la formation intellectuelle, physique, et même morale de l'enfant. C'est parce qu'on n'a pas vu cela, ou qu'on n'a pas voulu le voir, que cet enseignement est encore aussi peu répandu.

Mais si le travail manuel scolaire n'est pas destiné à préparer les élèves à l'exercice d'une profession, s'il convient à tous, quel que soit le métier choisi à la sortie de l'école, il n'en est pas moins vrai qu'il est une utile préparation pour ceux qui entreront en apprentissage ; c'est même pour cela qu'il a été parfois désigné sous le nom de « préapprentissage ».

Nous n'avons pas à détailler ici le programme des exercices de travail manuel ; qu'il nous suffise d'indiquer les services que ces exercices peuvent rendre au futur apprenti.

Un ouvrier moderne, quelle que soit sa profession, a besoin, entre autres choses, pour l'exercer avec intelligence et profit, de posséder quelques connaissances d'ordre scientifique, notamment en géométrie, et surtout en dessin ; il doit avoir des habitudes d'ordre, de méthode, de goût, et aimer son travail, qu'il trouvera d'autant plus intéressant qu'il le comprendra mieux ; de plus ses

muscles doivent être assouplis, disciplinés pour accomplir avec rapidité et précision les mouvements dictés par la volonté. Presque toutes ces qualités peuvent, grâce au travail manuel, être acquises à l'école primaire, sans qu'aucun préjudice soit porté aux autres études.

Dès le cours élémentaire, les enfants réalisent en papier les formes géométriques les plus diverses, mais toujours faciles à analyser; ils apprennent à les connaître, ils se familiarisent avec le vocabulaire employé en géométrie ou en dessin; ils s'habituent, ou on les habitue, à observer; ils énoncent les définitions ou vérités géométriques qui résultent de leurs observations; ils croient avoir découvert ces vérités et, par cela même, ils se les gravent d'autant mieux dans la mémoire et dans l'esprit; ils s'initient au dessin géométrique, à la représentation des formes qu'ils connaissent avec certitude, puisqu'ils les manient constamment.

Au cours moyen, les figures sont tracées exactement, puis découpées, d'après un croquis coté. Par des comparaisons, des juxtapositions de surfaces ou de volumes, certains principes de géométrie se précisent, des formules qui, par la suite, donneront lieu à des calculs numériques, sont trouvées, découvertes par l'élève. Par l'arrangement dans le cahier de ces figures en papier de couleur et de ces dessins, le goût se développe, et l'enfant prend plaisir au travail soigné et fini.

Dans les écoles non pourvues d'atelier, ces exercices sont continués, complétés; et tout un programme de géométrie et de dessin est rendu accessible aux élèves des cours supérieurs et complémentaires.

Si l'école possède un atelier, les enfants réalisent, à partir du cours moyen (10 à 12 ans), une série d'exercices en bois ou en fer qui sont tous l'application d'une figure géométrique et offrent à l'élève l'attrait de la fabrication d'un objet utile : tablette, dévidoir, encrier, etc. Ces exercices, exécutés d'après un croquis coté, comportent des tracés exacts sur le bois ou sur le fer et l'usage des instruments employés à l'atelier. Les tracés graphiques fournissent la matière d'observations et de constatations géométriques. Dans l'exécution, l'enfant manie des outils divers et ses muscles sont peu à peu adaptés à des mouvements précis

et coordonnés. Ce maniement des outils a été réglé de telle sorte que la série des mouvements est graduée au triple point de vue des difficultés techniques, de l'assouplissement des muscles et de l'exercice modéré des différents organes. Jamais l'effort requis n'excède les forces physiques de l'enfant. L'entrain que les élèves apportent dans ces exercices, la joie qu'ils éprouvent d'aller à l'atelier, montrent bien que l'activité, le besoin d'agir, de créer, sont naturels chez l'enfant et que, en dehors des connaissances et des habitudes qu'il fait acquérir, le travail manuel apporte une heureuse diversion aux études d'ordre exclusivement intellectuel. Chaque exercice est l'occasion d'un dessin géométrique qui initie les élèves au dessin industriel, et, de temps à autre, une causerie est faite sur l'outillage ou les matières d'œuvre.

Ces ateliers (bois ou fer) ne forment ni des menuisiers, ni des serruriers : par les connaissances qu'ils donnent, par la dextérité qu'ils développent, les exercices qui s'y pratiquent conviennent à tous les écoliers, quel que soit le métier qu'ils choisiront plus tard. Les outils en usage sont pour ainsi dire les types des outils de n'importe quel métier : outils à couper, à percer, à frapper, etc. D'ailleurs le but poursuivi n'est pas l'habileté d'un ouvrier spécialisé, c'est une adresse intelligente dont toute activité professionnelle tirera profit.

Aussi bien les patrons eux-mêmes ont-ils souvent réclamé la diffusion de ce « préapprentissage » que réalise le travail manuel scolaire, prévu par les dispositions trop longtemps éludées de la loi de 1882. Il nous semble qu'une importance particulière doive être accordée à l'opinion des personnes les mieux placées pour être au courant des besoins de l'industrie et pour concevoir les réformes bienfaisantes que leur suggère le légitime souci de son avenir; qu'on nous permette quelques citations : nous les empruntons pour la plupart aux rapports présentés en 1911 au Congrès d'apprentissage de Roubaix.

« Par préapprentissage nous entendons l'étude des notions de dessin, de géométrie expérimentale ou de sciences, utilisables dans toutes les professions, ainsi que les exercices manuels pratiques qui, dérivant de ces notions, servent à faire l'éducation

[illegible]

nécessité impérieuse de le faire commencer dès le plus jeune âge nous amène à réclamer le concours de l'école primaire : là, plus que partout ailleurs, il aura pour premier résultat d'élever et d'ennoblir le travail manuel aux yeux de l'enfant, car tout ce que ce dernier voit à travers le prisme de l'école lui apparaît honorable, digne et sacré. La loi du 28 mars 1882 avait d'ailleurs décrété l'obligation de l'enseignement professionnel à l'école primaire et nous ne saurions mieux faire que d'en réclamer l'application rigoureuse. »

Burms-Demay, entrepreneur.

(*Rapport sur l'apprentissage : bâtiment et travaux publics.*)

« Nous verrions avec beaucoup de satisfaction l'enseignement manuel généralisé dans toutes les écoles, aussi bien des villes que des campagnes. Ce travail manuel ne nuirait en rien aux autres études, au contraire, parce que les élèves y trouveraient d'utiles leçons de choses et, en outre, cela les habituerait petit à petit à se servir de leurs mains. »

Burgard,
Secrétaire de la Fédération des travailleurs du livre.

(*Rapport sur l'apprentissage : industries du livre.*)

« C'est à l'école primaire qu'il appartient de préparer l'enfant à l'apprentissage commercial ou technique ; c'est l'instituteur qui doit nous aider dans le relèvement professionnel que nous entreprenons. »

Damy, graveur.

(*Rapport sur l'apprentissage : gravure.*)

« Le préapprentissage devrait éveiller le goût des professions manuelles par des principes et des exercices élémentaires des travaux du fer et du bois. D'une manière générale, c'est le complément d'une éducation complète puisque, doués de bras aussi

bien que d'une tête, il est illogique que nous n'exercions qu'une partie de notre personne.... C'est avec un véritable entrain que les enfants manient la scie et le rabot. »

De Ribes-Christofle,
Membre de la Chambre de Commerce de Paris.

(*Rapport sur l'apprentissage : industries d'art.*)

Nous pourrions multiplier les citations. Bornons-nous à mentionner encore ce vœu adopté par la 2e section du Congrès de Roubaix, que présidait M. le sénateur Dron, et dont le rapporteur était M. Labbé, inspecteur général de l'enseignement technique. Ce vœu demande :

« L'application, pendant les trois dernières années de scolarité obligatoire, des pratiques de travail manuel prévues par la loi de 1882 sur l'enseignement primaire, en faisant appel, partout où il sera possible, au concours d'éducateurs professionnels concurremment avec le personnel enseignant, dont la préparation dans les écoles normales devra être orientée dans ce sens. »

Tous ces désirs, exprimés par des personnalités autorisées et compétentes, sont-ils donc irréalisables ?

Nullement. Il suffit de vouloir : aucune intervention du Parlement n'est même nécessaire, la loi étant votée depuis plus de trente ans. Partout, dans toutes les écoles de garçons du territoire, le travail manuel sans atelier peut être enseigné. Il n'est pas besoin pour cela d'avoir de salle distincte, ni d'installation spéciale, et la dépense est insignifiante.

Dans les écoles urbaines, surtout dans celles qui sont situées dans les quartiers ouvriers, la création d'un atelier scolaire est des plus utiles. Dans les écoles rurales, il est préférable de substituer aux travaux d'atelier des démonstrations au jardin, des expériences de culture, venant en application des notions scientifiques agricoles enseignées par l'instituteur. Mais, même à l'école rurale, un atelier rendrait des services : il serait intéressant qu'un cultivateur pût exécuter, d'une façon satisfaisante, de menues réparations à son outillage agricole, et la dextérité n'a jamais nui à personne ; aussi, s'il n'y avait pas à compter avec des difficultés se rattachant aux dépenses d'installation et à l'obligation de trouver, dans une petite commune, un ouvrier

capable de seconder l'instituteur, nous demanderions que, même à la campagne, on annexât un atelier à l'école.

Si nous souhaitons la multiplication de ces ateliers scolaires, c'est parce que, dans toute école qui en sera pourvue, il sera possible, avec quelque complément d'outillage, d'ouvrir, pour les apprentis et jeunes ouvriers du quartier, soit un cours de demi-temps, soit un cours technique de perfectionnement. Nous connaissons des écoles primaires dans lesquelles l'atelier n'est jamais inoccupé : élèves des classes du jour, apprentis de l'école ou du dehors, jeunes ouvriers d'ateliers voisins s'y succèdent sans interruption, faisant rendre au matériel et à l'outillage son maximum d'utilisation.

Pour réaliser ce premier programme dès maintenant, que faut-il? Tout d'abord la volonté nettement exprimée du ministre de faire appliquer toutes les dispositions de la loi du 28 mars 1882. Ensuite quelques conférences aux instituteurs et aux élèves des écoles normales (l'effort nouveau qu'ils auraient à fournir n'excède ni leur capacité, ni leur bonne volonté). Et enfin un appel aux municipalités, qui devront prendre à leur charge les frais d'installation et de fonctionnement des ateliers et la rémunération des maîtres-ouvriers.

Nous avons insisté un peu longuement sur le rôle de l'école élémentaire : c'est qu'elle est la base même de tout l'édifice, c'est qu'elle est et doit être l'initiatrice à la vie sociale, c'est aussi qu'à cette école peuvent venir s'agréger des organisations diverses destinées aux apprentis. Par ce fait même que ces organisations ont l'école pour centre, elles seront à proximité de l'habitation familiale.

*
* *

Le tableau a été fréquemment tracé, de la première année d'apprentissage : il est parfois noirci, mais reste vrai dans ses grandes lignes. Nous ne signalerons pas une fois de plus les obstacles, retards, empêchements de toute nature, auxquels se heurtent le désir et le besoin d'apprendre du jeune apprenti : perte de temps, courses, menues besognes n'ayant rien à voir avec le métier, hésitations du patron (confiera-t-il à son apprenti

de l'outillage ou de la matière d'œuvre qui risquent d'être détériorés?).... A ce régime, non seulement l'apprenti ne se perfectionne point, mais — ce qui est plus grave — il prend en dégoût la profession et le travail lui-même, dont il n'a vu que le labeur pénible et ennuyeux, et dont personne n'a su, n'a pu, ou n'a voulu, lui montrer les aspects attrayants et intéressants. Le passage de l'école à l'atelier a été si brusque : l'enfant est dépaysé. A l'école, son travail consistait à lire, écrire, écouter le maître, faire ses devoirs, apprendre ou réciter une leçon. Maintenant plus de livres, plus de cahiers, plus d'effort intellectuel; du matin au soir, il lui faut accomplir un travail fastidieux ou rude, assez souvent au-dessus de ses forces. A l'école, il avait des camarades, il était entouré d'attentions; les directions et les encouragements du maître lui montraient la bonne route et prévenaient toute fatigue. A l'atelier, plus d'égards, plus d'explications; les compagnons sont indifférents, quelques-uns hostiles; la petite personne de l'apprenti passe inaperçue ou est rudoyée comme une chose sans valeur; songe-t-on à lui venir en aide? on l'embarrasserait plutôt par une accumulation des difficultés. Et nous ne parlons ni des mauvais propos qu'il entend, ni des exemples qu'il a sous les yeux, ni des railleries dont il est l'objet quand, dans certaines circonstances, il refuse de « faire comme les autres ».

Comment adoucir la transition? Comment amortir un choc, fatal en quelque sorte? (n'est-il pas la conséquence inévitable de la condition même de notre industrie, où chaque ouvrier est tout entier absorbé par sa tâche personnelle?) On avait vainement cherché.

La Ville de Paris a résolu le problème par l'institution des *cours d'apprentis*, qui fonctionnent actuellement dans sept de ses écoles.

Chaque cours peut recevoir trente apprentis se destinant tous *à une profession bien déterminée* : ici la mécanique — ajustage, tour, forge, machines-outils; là, la serrurerie; ailleurs, la menuiserie en bâtiment ou la menuiserie-ébénisterie. La plus grande partie de la journée (5 heures) est consacrée aux travaux d'atelier; le reste du temps est occupé par les leçons de technologie, le dessin industriel ou les mathématiques (en tout, 10 heures par

semaine), ou par l'enseignement général, français, lecture, calcul, sciences (en tout, 8 heures par semaine).

Pendant une année, l'enfant commence ainsi l'apprentissage de son métier. C'est déjà l'atelier par les procédés de travail, l'emploi des outils et des machines dont on se sert dans un atelier industriel, la confection d'objets ayant une valeur marchande, et c'est encore l'école par le soin qu'a le professeur de ne laisser aucune manipulation sans l'expliquer, la justifier, la raisonner. Les leçons, qui sont presque toutes faites dans l'atelier même, viennent compléter l'entraînement manuel en y associant des notions intellectuelles qui font mieux comprendre et aussi mieux aimer le métier.

Cet apprentissage conduit pendant une année d'une manière méthodique, scientifique, pédagogique en un mot, donne des résultats qui émerveillent ceux qui ont pu visiter un de ces cours.

M. Jully, leur fondateur, se défend de former des ouvriers en possession complète de leur métier; il prétend n'avoir voulu conduire à l'atelier industriel que des apprentis débrouillés. « J'ai voulu savoir, dit-il, s'il était possible, en une année, de donner à des enfants de treize ou quatorze ans, ayant achevé leur scolarité obligatoire, assez de connaissances techniques et d'habileté manuelle pour qu'ils puissent fournir au patron un travail rémunérable, et en même temps s'ils seraient, au bout de cette année, assez entraînés pour pouvoir se perfectionner tout seuls, sans avoir besoin de conseils de ceux qui les entourent et qui souvent n'ont pas le temps de les leur donner. Eh bien, maintenant, la preuve est faite; je réponds : oui; cela est possible. »

Tous les apprentis en effet se placent facilement, et le taux des salaires qui leur sont alloués dépasse souvent les prévisions les plus optimistes.

Cette solution du problème de l'apprentissage est particulièrement intéressante à l'heure présente, et pour les raisons que nous avons dites au début de cette étude. Elle a de plus l'avantage d'être économique. Pour cette petite *école de métier*, pas besoin de constructions luxueuses; l'atelier scolaire suffit, complété par des outils spéciaux ou des machines-outils, si le métier

l'exige; même, pour les leçons théoriques, on n'a pas besoin d'une salle de classe supplémentaire; il est facile de transformer l'atelier en salle de dessin. Il n'est pas besoin non plus de directeur, de chef de travaux, de professeurs à traitements élevés; l'instituteur directeur de l'école primaire, deux ou trois adjoints auxquels on donne une indemnité supplémentaire pour les leçons d'enseignement général et enfin un bon maître-ouvrier qui puisse en même temps diriger les travaux pratiques et enseigner le dessin : voilà tout le personnel.

Dans ces conditions, le prix de revient d'un apprenti est, pour une année, de 220 francs environ; il serait peut-être moins élevé pour d'autres professions.

Cette organisation, qui a donné de si bons résultats, peut-elle se généraliser? Nous le pensons, sous la réserve toutefois que certaines conditions soient réunies.

Il faut tout d'abord que le nombre des apprentis se destinant à une même profession soit assez élevé (moins de trente et plus de vingt), il faut ensuite trouver un maître-ouvrier instruit, connaissant bien son métier et capable, à la fois, d'enseigner les connaissances techniques qu'il comporte, et de diriger les travaux pratiques. Il sera toujours facile de trouver dans l'école même où se tient le cours les instituteurs qui seront chargés de l'enseignement général.

Si, dans tous les centres industriels un peu importants où prédomine une profession nécessitant un apprentissage, on ouvrait quelques-unes de ces petites *écoles de métiers*, et si, de chacune de ces écoles, débouchait tous les ans dans les ateliers une vingtaine au moins d'apprentis « débrouillés », il y aurait lieu de se féliciter grandement de l'appoint ainsi assuré au recrutement du personnel ouvrier des industries intéressées.

* * *

La *crise de l'apprentissage* a provoqué des discussions au cours desquelles ont été lancées, un peu à la légère, certaines affirmations, qui ne sont pas absolument exactes, notamment celles-ci : « Il n'y a plus d'apprentis », et « on n'a rien fait chez nous pour l'apprentissage ». N'en déplaise à des polémistes

insuffisamment renseignés, il y a encore chez nous des apprentis (moins qu'il n'en faudrait, certes, et nous le déplorons), et j'ajoute qu'on a fait chez nous quelque chose pour eux.

Depuis vingt ans fonctionnent à Paris, toujours dans les écoles primaires, treize cours techniques d'apprentis, et leur succès est tel que chaque année un grand nombre d'*expectants* ne peuvent y trouver place. Si les ressources budgétaires l'eussent permis, si on avait eu assez de personnel et qu'au lieu de treize cours on en eût ouvert quarante, on peut affirmer que les nouveaux cours auraient eu la même fortune que les premiers. Et ce qui a été fait à Paris peut être fait ailleurs : on nous dit qu'à Nancy, à Albi, existent des organisations analogues. Ce ne sont, objectera-t-on, que des échantillons, de bons échantillons; c'est une goutte d'eau dans la mer; ce qu'il aurait fallu, c'est généraliser. D'accord; mais il n'était peut-être pas inutile, avant de généraliser, d'éprouver des « échantillons ». Voyons-les.

Tout d'abord on créa les cours techniques du soir qui fonctionnaient et fonctionnent encore, en semaine dans la soirée et le dimanche matin.

Cet horaire avait le grave inconvénient de fatiguer l'apprenti et de lui enlever une partie de son repos. Une entente s'établit entre les patrons, la Direction de l'enseignement de la Seine et la Société de protection des apprentis, et maintenant plusieurs de ces cours ont lieu pendant la journée de travail, en particulier avant le dîner, de cinq heures un quart à six heures trois quarts. Le patron a consenti au cours l'abandon d'une partie du temps qui lui est dû et les cours ont pris le nom de « *cours de demi-temps* ».

Les élèves de ces cours ont choisi librement leur profession et sont occupés de longues heures chaque jour chez leur patron. Ils y apprennent le maniement des outils, y exécutent le travail qui leur est commandé et qui souvent est un travail parcellaire dans la confection totale d'un objet. Ils ont besoin, pour devenir des ouvriers accomplis, de recevoir un enseignement technique complémentaire (géométrie, dessin, technologie) approprié exactement à la profession qu'ils exercent, et aussi de se familiariser avec certaines manipulations, certains tours de main qu'ils n'ont pas l'occasion de pratiquer dans leur atelier. C'est

au cours de demi-temps qu'ils viennent recevoir ce complément à leur apprentissage. L'atelier scolaire, dont l'outillage s'est accru des outils spéciaux à la profession, est l'unique salle où se fait le cours. Un instituteur enseigne le dessin et la géométrie, et un ouvrier spécialiste dirige les manipulations. Tous deux s'entendent et s'accordent pour faire marcher de front les édudes et le travail pratique.

Les concours de fin d'année, à la suite desquels est délivré un certificat de bon ouvrier, montrent nettement les excellents résultats obtenus dans les cours de demi-temps.

Il paraît aisé de multiplier ces cours. Dans toute école possédant un atelier scolaire il est facile d'en créer un et de l'adapter à toute profession, bien déterminée, dont les patrons pourront réunir un nombre suffisant d'apprentis. La dépense annuelle par apprenti est d'environ 40 francs. L'école, cette fois encore, fournira le local et une partie du matériel. L'outillage spécial sera à la charge des patrons ainsi que les matières d'œuvre.

Le cadre général de ces cours peut être partout le même; mais le programme de chacun se pliera, avec une heureuse souplesse, aux nécessités professionnelles ou locales.

*
* *

Les « *cours techniques de perfectionnement* », dont l'organisation générale, à l'horaire près, ressemble à celle des cours de demi-temps, et qui n'ont pas une moindre souplesse, ne font pas cependant double emploi avec ceux-ci. Leur maintien s'impose, parce qu'ils ne s'adressent plus aux apprentis seulement, mais aussi et surtout aux jeunes ouvriers désireux de pousser plus loin l'étude technique de leur métier. Dans notre industrie moderne, pour activer la production et diminuer les prix de revient, la fabrication d'un objet est tellement fragmentée que souvent, pendant des mois et des mois, l'ouvrier est assujetti au même travail parcellaire. Il aura plaisir et profit à suivre, la journée faite, un cours où il apprendra les notions théoriques, les tracés qu'il ignore, à trouver à sa disposition, le dimanche matin, un atelier bien outillé et pourvu des matières d'œuvre

suffisantes pour exécuter les pièces difficiles ou nouvelles dont il a étudié le tracé dans la semaine.

C'est l'atelier scolaire encore qui reçoit ces grands élèves, et leur offre, le dimanche matin, cet outillage même qui, dans la semaine, a servi aux écoliers et aux apprentis.

*
* *

Mais l'ouverture d'un cours ne suffit pas : il faut des élèves. Ces élèves y viendront-ils librement, ou les y obligera-t-on? Grosse question, qui a déjà soulevé de nombreux débats, et sur laquelle l'accord n'est pas fait. Nous ne pouvons l'éluder; nous l'examinerons donc en toute simplicité, mais aussi en toute sincérité.

A en juger par l'expérience faite à Paris dans les cours divers dont nous venons de parler, et qui porte chaque année sur près de 1 500 apprentis, aucune contrainte n'est nécessaire. Les jeunes gens se font inscrire spontanément, et leur assiduité est remarquable. C'est qu'ils savent trouver au cours un enseignement bien approprié à la profession de leur choix; ils sentent que les connaissances qu'ils y acquièrent les améliorent au point de vue technique et les élèvent peu à peu au-dessus de leurs camarades plus négligents ou plus mous.

Mais il ne faut pas voir que ceux-là; il faut penser à leurs compagnons de travail beaucoup plus nombreux, qui ont marqué le pas, ou même reculé, pendant que les premiers allaient de l'avant. C'est de leur faute, dira-t-on, et cela les regarde. Je le veux bien; mais il n'en est pas moins vrai que cette nonchalance prive le pays d'une puissance de production considérable.

Ce n'est pas seulement parmi les ouvriers ou les apprentis qu'on rencontre des gens qui n'avancent que parce qu'on les pousse. On peut déplorer, au point de vue moral, la nécessité de cette pression, mais, au point de vue économique, son intérêt n'est pas contestable : la prospérité du pays tout entier exige que la valeur productive de chaque travailleur soit accrue surtout en qualité. L'enseignement professionnel n'a pas d'autre raison d'être.

L'obligation ou la liberté ne concerne pas les seuls apprentis

Le patron aura-t-il la liberté de ne pas prendre d'apprentis? ou sera-t-il contraint, s'il en a, de leur assurer les moyens de fréquenter les cours? Les familles resteront-elles libres de laisser leur fils sans occupation, ou de lui donner un emploi de manœuvre qui ne lui apprendra rien, mais lui permettra d'apporter aux siens un salaire dérisoire? Ou bien seront-elles astreintes à le laisser aller au cours? L'État, les municipalités, les pouvoirs publics, auront-ils la liberté de se détacher de la question, de considérer qu'elle n'intéresse que les patrons et les apprentis, qui s'arrangeront entre eux comme ils l'entendront? Ou bien seront-ils contraints par la loi de procurer les ressources nécessaires au fonctionnement des cours et peut-être aussi à des allocations destinées aux familles nécessiteuses, pour lesquelles un an ou deux d'apprentissage des enfants devenus grands seront une lourde charge? Autant de questions qui montrent la gravité et la complexité du problème.

Quels sont les arguments des adversaires de l'obligation?

1° Nous sommes dans un pays de liberté où la contrainte est toujours mal reçue.

2° Nous avons déjà l'obligation scolaire, et chacun sait qu'elle n'est pas strictement appliquée.

3° L'enseignement professionnel doit être très souple, très divers; il ne saurait se prêter à une règle unique, à une organisation uniforme.

4° L'obligation introduira dans les cours des éléments de désordre qui nuiront au travail des bons élèves.

5° Les dépenses seront considérables.

Écoutons ce que répondent les partisans de l'obligation.

1° Même dans un pays de liberté, il n'est pas de jour où tout citoyen ne subisse une contrainte. La loi, les règlements, qui ont été établis dans l'intérêt général, ne vont pas sans gêner les intérêts particuliers.

2° Il est vrai qu'il y a des fuites dans l'application de la loi sur l'obligation scolaire. A combien s'élèvent-elles? 5 p. 100, 10 p. 100? Mettons 10 p. 100. S'il y en avait autant, et pas davantage, dans notre loi sur l'obligation de l'enseignement professionnel, ce serait déjà un grand progrès puisque, au lieu d'avoir un déchet de 700 000 jeunes gens ne recevant aucune

instruction de ce genre, sur 850 000 qui sont âgés de quatorze à dix-huit ans, on ramènerait ce déchet à 85 000 seulement.

3° L'obligation ne détruirait pas la souplesse, la diversité de l'enseignement professionnel, parce qu'elle n'imposerait ni les programmes particuliers, ni les horaires, ni l'uniformité rigoureuse d'organisation dans toute la France.

4° Ce serait un pays bien à plaindre, celui où les vauriens pourraient imposer leurs volontés à ceux qui veulent travailler; et ce serait une administration bien faible, celle qui s'inclinerait et céderait devant deux qui disent : non, alors qu'il y en a quarante qui disent : oui.

5° Certainement la généralisation des cours professionnels coûtera cher, mais rappelons-nous ce proverbe : « C'est ce qui coûte cher, qui est le meilleur marché ».

Et cette dernière réplique des partisans de l'obligation est justifiée pour qui pense à toute notre jeunesse inoccupée et incapable de soutenir le bon renom de l'industrie française, pour qui songe à notre situation amoindrie sur les marchés du monde, pour qui reconnaît, en nos ennemis, nos rivaux d'hier triomphant sur les champs de bataille du commerce et de l'industrie : n'appliquaient-ils pas chez eux depuis longtemps cette obligation; et ne trouvent-ils pas aujourd'hui dans le développement de leur industrie les moyens de prolonger une guerre dans laquelle ils eussent été depuis longtemps écrasés, sans l'aide puissante que leur ont prêtée leurs usines, leurs machines et la méthodique organisation d'une main-d'œuvre abondante? Il est des avantages qui coûtent cher, mais dont l'acquisition, malgré leur prix élevé, est encore un excellent marché. Toute dépense qui augmente la valeur intellectuelle, morale ou technique des individus, qui accroît la somme de civilisation d'un pays, n'est jamais une folle dépense.

*
* *

Un vœu réclamant la prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à quatorze ans a été formulé à plusieurs reprises ces dernières années : l'année supplémentaire serait consacrée au préapprentissage. Il ne nous appartient pas de chercher à préciser les

programmes qui conviendraient à ce prolongement de l'école : les considérations que nous avons exposées plus haut disent assez dans quel esprit, à notre avis, ces programmes devraient être conçus et nous espérons bien que nos expériences parisiennes suggéreront d'utiles directions aux autorités chargées de les rédiger et de les faire appliquer.

Les cours complémentaires, officiels, tels qu'ils existent actuellement, ont, d'une ville à une autre, et même d'une école à une autre dans la même ville, des physionomies si différentes, quelques-uns, pour satisfaire aux désirs de leur clientèle, se dérobent parfois si complètement au souci de préparer des ouvriers, des commerçants ou des agriculteurs, qu'on ne saurait dans leur ensemble les considérer comme des auxiliaires servant efficacement dès à présent les intérêts qui nous occupent. Toutefois, avec les maîtres et les locaux dont ils disposent (les règlements exigent qu'ils soient pourvus d'un atelier), ils doivent se prêter plus aisément que les simples écoles élémentaires à la création de ces cours techniques que nous préconisons.

Bien qu'assimilés à des classes d'enseignement primaire supérieur, en raison de leur adaptation individuelle au milieu *scolaire* particulier à chacun d'eux, ils ont été généralement peu atteints par la réforme qui, en 1909, orienta plus nettement l'enseignement des écoles primaires supérieures vers les besoins de la vie pratique, et dont on ne peut nier les bons effets sur beaucoup de points. Nous avons laissé les écoles primaires supérieures en dehors du cadre de cette étude ; il nous est pourtant agréable de constater ici que quelques-unes de ces écoles primaires supérieures ont été, comme certaines écoles élémentaires de Paris, des centres d'instruction technique ouverts aux jeunes gens appartenant déjà à l'industrie et au commerce, et, si nos informations sont exactes, il en est où des contacts heureux ont été établis entre les apprentis du dehors et les élèves de la section industrielle, des épreuves ayant été rendues communes dans un examen permettant de délivrer un certificat d'apprentissage.

*
* *

En résumé, l'école primaire publique, l'école nationale, dont on a parfois médit injustement, qui a su former des générations dont nous admirons les magnifiques vertus, puisées à la source des idées généreuses et des sentiments élevés, l'école ne demande qu'à apporter sa collaboration à l'œuvre de relèvement économique que nous devons poursuivre de tous nos efforts.

Ce qu'elle peut donner dès maintenant, si on le veut, ce n'est pas un concours passager, improvisé en raison des circonstances exceptionnelles que nous traversons et adapté à des besoin momentanés ; l'aide efficace qu'elle offre est durable ; les création qui peuvent être réalisées par elle et autour d'elle doiven demeurer, et même se développer, après cette période doulou-reuse : elles ont du reste fait leurs preuves, et certaines se géné-raliseront sans grands efforts. Sans doute quelques modification s'imposeront au programme des écoles normales, surtout dan la division de 3e année où la préparation des élèves-maître devra s'orienter, non pas seulement vers les besoins intellectuel des enfants, mais encore vers ceux des adolescents : ces modif cations ne troubleront guère l'équilibre de l'enseignement dan les écoles normales. Il faudra aussi faire appel au dévouement, l'initiative des instituteurs, des institutrices, des professeur des inspecteurs : quand il s'agit de la grandeur de la Franc notre personnel enseignant n'a jamais marchandé son zèle, ni s peine. Pourrions-nous, au surplus, laisser incomplète la victoi qu'auront chèrement achetée l'héroïsme et l'esprit de sacrifice d nos combattants ?

E. Rocheron,
Inspecteur adjoint de l'enseignement du travail manu

Une Crise de Conscience nationale en Angleterre.

Parmi tous les faits susceptibles de créer des malentendus entre les nations alliées, il n'en est aucun sur lequel les Allemands aient fondé autant d'espoir que sur la répugnance des masses anglaises à accepter le service militaire. Par tous les moyens nos ennemis ont tenté de répandre, dans leurs camps de prisonniers, chez les neutres et même dans certains milieux de France et de Russie, cette idée que l'Angleterre ne donnait pas à la cause commune sa juste part de sacrifices. Chez nous, l'opinion publique, insuffisamment éclairée, s'expliquait mal la lenteur du peuple anglais à venir combattre à nos côtés et bien des gens, aux heures d'angoisses, accusèrent d'un calcul atrocement égoïste cette nation qui parlait si volontiers de faire durer trois ans une guerre que nous espérions achever en quelques mois et qui ne jetait que des poignées d'hommes dans les batailles où nous lancions des foules. Il appartient aux écrivains anglais et à ceux d'entre nous qui s'intéressent aux choses d'outre-Manche de relever cette accusation et de montrer quelles difficultés s'opposaient à ce que le peuple du Royaume-Uni s'élevât rapidement à la conscience d'un devoir qui, pour nous être familier, n'en est pas moins sublime.

A ce point de vue, le dernier roman de Sir A. T. Quiller-Couch présente un vif intérêt [1]. Cette œuvre très simple, sans péripéties, plus riche d'humour que de pathétique, est surtout une description, d'ailleurs fort savoureuse, des sentiments d'une petite ville anglaise pendant les premiers mois de la guerre. Rien de plus paisible que Polpier, petit port de Cornouailles,

1. *Nicky Nan, reservist*, par Sir A. T. Quiller-Couch, chez Louis Conard, Paris.

en juillet 1914. Les moissons jaunissaient sous l'œil satisfait des fermiers. Les pêcheurs avaient déjà signalé les premiers bancs de sardines. Paysans et loups de mer avaient confiance dans la divine promesse : « Tant que durera la terre, les semailles et les moissons ne cesseront pas ». Cette foi naïve en un Dieu de paix qui assure à l'homme le pain quotidien était dans tous les cœurs et mettait dans l'atmosphère morale de Polpier une sérénité que rien ne semblait jamais devoir troubler. Et quand les barques rentraient pleines de poisson, et que l'aurore se levait sur les blés mûrissants, cette abondance de biens terrestres était comme un sourire de l'Éternel aux hommes de bonne volonté.

Les bruits de guerre éclatèrent sur la paisible bourgade « comme le tonnerre dans un ciel bleu ».

Avertis par je ne sais quel instinct, analogue peut-être à celui qui annonce à tous les êtres, sauf à l'homme, qu'un tremblement de terre est proche, ce furent les enfants qui les premiers prirent au sérieux ces rumeurs de bataille. Ils jouaient déjà à la petite guerre, obligeant les plus faibles à représenter les Allemands inévitablement battus, improvisant des brancards pour transporter les faux blessés jusqu'aux gamines déguisées en infirmières, alors que les grandes personnes ne pouvaient imaginer encore que l'Angleterre songeât à se lancer dans une telle aventure pour défendre la lointaine et insignifiante Serbie.

Le 2 août 1914, dès la première heure du jour, les *naval reservists* de Polpier reçurent l'ordre de se réunir, à dix heures et demie du matin, sur la place du village, où des voitures les attendraient pour les conduire à leur dépôt. Ce n'était pas encore la déclaration de guerre, mais la gravité de la situation ne laissait plus aucun doute. L'Amirauté convoquait ses réserves d'extrême urgence, laissant aux hommes quelques heures à peine pour arranger leurs affaires et se mettre en tenue. Et cela, un dimanche, jour de repos sacré! Il fallait que le danger fût bien pressant! L'Angleterre allait donc se battre contre l'Allemagne? Nulle âme au village n'avait jamais nourri la moindre antipathie pour les Allemands! Tous ces marins qui partaient en chantant, obéissant aux ordres du roi, sans récriminer, éprouvaient une sorte de vague stupeur : ils demandaient si tout cela était bien réel, et si vraiment ils auraient dans quelques jours à couler des

cuirassés, à bombarder des ports, à tuer des milliers d'hommes contre lesquels ils ne se sentaient aucune haine. Cependant, s'ils n'avaient pas encore la haine de l'Allemagne, ils avaient l'amour de l'Angleterre, et le frisson patriotique gagnait jusqu'aux enfants. Rien de l'enthousiasme bruyant et fébrile que toute la France manifesta quand fut arrivé le jour de gloire. Mais une émotion profonde et proche de l'extase. Assise près de son père déjà habillé en *blue-jacket* une fillette décrit ainsi ce qu'elle éprouve :

« Oui, c'est tout à fait comme lorsque une fanfare passe dans la rue. Ça vous empoigne là... » et elle montre sa gorge. « Ça vous remonte le long des jambes et des bras, et le long du dos jusqu'à la racine des cheveux. Et le plus drôle, c'est que tout paraît si différent, alors que presque rien n'est changé... Je ne peux dire au juste ce que je sens, mais on dirait que ce n'est plus nous qui sommes là, que les maisons ne sont plus elles-mêmes. C'est comme si notre être véritable était ailleurs, marchant derrière la fanfare [1]. »

Les marins partis, la surprise passée, on eut d'abord l'illusion de reprendre la vie habituelle. *Business as usual*, c'était le mot d'ordre des commerçants, des financiers et des industriels : le pays entier l'accepta. On ne pouvait douter que l'invincible flotte britannique — avec quel orgueil on prononçait ces trois mots : *the British Navy!* — ne donnât promptement à l'Allemagne une rude correction. L'outrecuidance de ce kaiser Wilhelm méritait une bonne leçon, et, impassible comme un juge, John Bull retroussait ses manches pour fouetter l'impertinent. Pour un peu, on aurait plaint la victime de s'être mise en si fâcheuse posture.

La Grande-Bretagne n'avait pour ainsi dire pas d'armée, c'est vrai, mais cela, c'était l'affaire de la France et de la Russie. Ces Français ont toujours été des batailleurs : ils n'ont pas beaucoup de canons, mais leurs baïonnettes sont terribles. Quant aux Russes, leur supériorité numérique est écrasante; leurs masses sont lentes à se mouvoir, mais les bataillons allemands qui tenteront de les arrêter seront pulvérisés comme les cailloux sous le rouleau à vapeur. Et la richesse proverbiale de l'Angleterre n'est-elle pas là, « solide comme une cloche », capable d'empêcher tous les alliés de faire faillite?

---

1. *Nicky Nan*, p. 35.

Malgré cet optimisme, ce sentiment de sécurité presque absolue, la guerre n'était pas populaire. Nicholas Nanjivell — ou Nicky Nan — le héros du livre, obsédé par des soucis personnels, estimait que toute l'affaire n'avait été montée que « pour embêter le pauvre monde ». Benny Rowett, le vieux pêcheur philosophe, disait à ses compagnons que pour cette fois le proverbe avait menti et qu'il n'était plus vrai qu'un malheur fût toujours bon à quelque chose. On avait dit jusqu'alors, en Angleterre, qu'il n'était pas de vent si mauvais qui n'apportât du bonheur à quelqu'un : le vent qui soufflait maintenant n'apporterait à tous que ruine et misère. Personne ne savait au juste pourquoi on se battait. On ignorait la force et les ambitions de l'Allemagne et quelle menace terrible aurait pesé sur l'Angleterre si le kaiser avait été victorieux. Avant même d'imaginer les souffrances et les deuils que la guerre allait causer, on se préoccupait des frais de cette lutte gigantesque, on calculait le prix d'un coup de canon, et, sachant que les contribuables auraient de lourdes dettes à liquider, on se demandait si le bénéfice net vaudrait de tels sacrifices. Ce peuple commerçant et pratique n'était pas sûr de faire une bonne affaire.

Business as usual, c'était bien vite dit. Mais le moratorium gênait singulièrement les transactions et paralysait le crédit qu'il voulait protéger. Les pêcheurs n'étaient pas tous partis, mais les cuirassés faisaient chaque jour des tirs dans le voisinage et, dès le premier coup de canon, les poissons avaient disparu. Les moissons étaient mûres, mais les meilleurs chevaux avaient été réquisitionnés. *Business as usual*, répétait le banquier Pamphlett, mais il refusait à ses clients toute avance nouvelle et, inquiété par la hausse croissante des vivres, il faisait chez l'épicier des commandes comme s'il se fût préparé à un siège de six mois. *Business as usual*, mais les Allemands s'emparaient de la Belgique et la petite armée expéditionnaire fondait comme un morceau de cire dans une fournaise. Et, à part quelques croiseurs presque insaisissables et d'ailleurs fort gênants, la flotte allemande restait tranquillement chez elle, loin du fouet que brandissait en vain John Bull.

voulait avoir, — elle l'a souvent répété — c'était moins des cerveaux que des caractères, et, pour forger le caractère, l'Angleterre patriarcale et chrétienne comptait sur la famille, sur la Bible, sur l'expérience quotidienne, mais peu ou pas du tout sur le maître d'école. De là le peu d'influence que les instituteurs exercent sur la nation. Lorsqu'un maître acquiert une véritable autorité, c'est en raison, non de son humble fonction, mais de sa valeur personnelle. Et nul soutien officiel ne vient consolider cette autorité fragile et éphémère. Aussi les parents en prennent à leur aise. La masse n'a pas encore compris l'utilité de l'instruction : elle la considère encore comme une sorte de luxe à l'usage des jeunes *gentlemen*. Sous les prétextes les plus futiles, les parents gardent leurs enfants à la maison et l'assistance à l'école est de moins en moins régulière à mesure que les vacances approchent et que les chances augmentent d'échapper aux contraventions. Puisque l'éducation est libre, dit une ménagère de Polpier, pourquoi faut-il payer trois francs d'amende pour avoir le droit de ne pas se servir d'une chose qui ne coûte rien ? Pour elle, la vraie liberté consisterait à ne pas être obligé d'envoyer les enfants en classe. « Dieu merci, ajoute-t-elle, on a fermé l'école pendant les vacances. Je voudrais bien que le bon Dieu la ferme et roule contre ses portes la grosse pierre de Daniel pour toute l'éternité. »

L'instituteur de Polpier, M. Rounsell, se plaint amèrement de la situation qui lui est faite. Nous avons passé notre vie, dit-il au docteur de la ville, à apprendre aux enfants à connaître l'Angleterre, car c'est vraiment l'Angleterre que nous enseignons quand nous leur apprenons l'histoire, la géographie, la grammaire et même l'arithmétique. Et maintenant qu'il s'agit de défendre l'Angleterre, on ne songe même pas à se servir de nous : on nous méprise. Ah ! l'Allemagne est plus habile ! Elle a confiance dans ses instituteurs : elle s'appuie sur eux. Leur enseignement est diamétralement opposé au nôtre, et je l'estime foncièrement immoral; mais il est intensif, et tout ce qui sort de la bouche du maître est comme parole d'évangile. C'est lui qui fait la force de l'Allemagne : c'est grâce à lui qu'elle pourra tenir longtemps encore avant d'être vaincue.

Et le docteur, en partant, est obligé, de reconnaître que le

maître d'école a raison et que l'Angleterre, en tant que nation, ne s'intéresse pas à l'enseignement. Mais qui s'en porte plus mal, se demande-t-il, à part ces pauvres diables d'instituteurs ? L'Allemagne a pris l'autre parti : elle s'est livrée aux pédagogues, en commençant par les professeurs d'université, et elle va aboutir à un joli résultat, aussi bien pour elle que pour le reste du monde.

On voit assez facilement que le raisonnement du docteur est un sophisme grossier, et que, si l'Allemagne fait de l'enseignement national un usage détestable, il ne s'en suit nullement qu'on ne puisse en faire un usage excellent. La vérité, c'est qu'en appliquant aux écoles sa paresseuse doctrine du laisser-faire, l'Angleterre avait commis une lourde faute et presque un crime, qui, en retardant leur victoire, a coûté aux nations alliées d'innombrables vies humaines. Elle n'a pas su préparer, par l'école, la conscience du pays. L'excès de liberté faillit aboutir à l'anarchie. De là ces milliers de groupements indifférents ou hostiles les uns aux autres, cet émiettement et ce gaspillage des forces morales du pays. Chacune des grandes écoles, il est vrai, formait une famille très unie, très fière des succès communs, toujours disposée à s'entr'aider. Et ces groupements suffisaient aux tâches partielles que l'Angleterre avait eu jusqu'alors à accomplir. Mais il fallait une épreuve terrible pour fondre en une seule patrie, blessée avant d'être victorieuse, l'infinité de petites patries dont se composait l'Empire Britannique. A l'heure où l'Angleterre en péril appela ses enfants autour d'elle, la conscience nationale était encore trop confuse pour que sa réponse eût la belle clarté qu'elle avait eue chez nous.

*
* *

Ce furent les classes dirigeantes, d'intelligence plus alerte, qui répondirent d'abord à ce pathétique appel. Dans le roman de Sir A. T. Quiller-Couch, c'est un clergyman qui se décide le premier à s'engager dans l'armée anglaise. Mais cette décision ne va pas sans ébranler toute sa foi :

« Non, je ne partirai pas comme aumônier, dit-il à un confrère. C'est l'autorisation d'aller me battre que je demande à

mon évêque. Ne faites pas ces yeux étonnés, mon cher, et ne répondez pas avant d'avoir entendu mes raisons. Vous lisez le journal, n'est-ce pas? et vous n'avez pas manqué de noter que, dans toute la Grande-Bretagne, les évêques, le clergé anglican, les pasteurs de toute dénomination se changent en sergents recruteurs et poussent les hommes à combattre. Vous voyez qu'ils prêchent cette guerre comme une guerre pour la défense de la Loi, du Droit contre la Force, une guerre en faveur de l'humanité, une guerre pour un idéal.... Dans le journal de ce matin, c'est même devenu une guerre contre la guerre.... Eh bien! si tout ceci est vrai, pourquoi refuserait-on à un prêtre l'honneur de prendre part à la croisade? Pourquoi me défendrait on d'offrir ma vie pour une œuvre qui, d'après ces prédicateurs, est si évidemment prescrite par le maître que je sers? Pourquoi serait-ce admirable chez Tom, Dick et Harry — que dis-je? pourquoi serait-ce chez eux une preuve essentielle de virilité? — de jouer au soldat pour de bon, alors que ce serait condamnable chez moi? Ou bien encore, placez-vous à cet autre point de vue. Vous et moi, ministres de l'Évangile, nous l'avons prêché partout — assez inefficacement, certes! — comme un Évangile de paix. Or aujourd'hui, si ces gens-là ont raison, il se trouve que nous nous sommes trompés tout le temps, et plus tôt nous ferons amende honorable, en portant le fusil, mieux cela vaudra. De toute façon — prêtre ou non — j'ai des scrupules qui m'empêchent de dire à Tom, à Dick ou à Harry : « Prends un fusil et va tuer un homme » et de le gronder s'il ne s'empresse pas d'obéir, tandis que moi-même je ne m'offre pas à courir les mêmes risques et à partager leur gloire immortelle... ou qui sait? peut-être leur crime [1]. »

On voit dans quel désarroi moral Robert Steele, prêtre anglican, prend la résolution de se faire soldat. Il va jusqu'à parler de la faillite du christianisme moderne. La possibilité d'une grande guerre européenne était si loin de sa pensée, les doctrines religieuses avaient si mal préparé les hommes à regarder en face une réalité aussi tragique, qu'il s'attend à voir sombrer toutes les églises dans l'écroulement de leurs sottes

1. *Op. cit.*, p. 126-127.

illusions. Il semble se buter à ce dilemme : ou bien il était possible d'éviter cette catastrophe, et alors le christianisme n'a pas été à la hauteur de sa mission ; ou bien cette catastrophe était inévitable et alors les Anglais avaient mal placé leur argent en le donnant aux prêtres : ils auraient été mieux avisés de s'en servir pour acheter de l'artillerie lourde.

Si les classes dirigeantes en étaient là, on comprend que la masse de la population ait été lente à se décider. L'Angleterre n'avait pas seulement à créer des cadres pour ses nouvelles armées, à transformer hâtivement ses usines de paix en usines de guerre, il lui fallait changer radicalement la conscience de son peuple. Tandis que les maîtres et les prêtres allemands n'eurent, au moment de la guerre, qu'à tirer les conclusions inévitables des prémisses soigneusement inculquées pendant un demi-siècle de paix, il fallait, en Angleterre, tout recommencer, tout improviser, et demander non seulement aux jeunes hommes, mais à leurs familles, de faire table rase des préceptes qu'on leur avait donnés la veille encore comme la base sacrée de toute société humaine.

Pour la plupart des Anglais en âge de porter les armes la question véritable — et en tout cas la seule qu'ils avouaient — n'était pas de savoir s'ils avaient le courage de se battre, mais s'ils en avaient le devoir et le droit. Le métier militaire, d'instinct, leur répugnait. Les soldats, en temps de paix, formaient une petite catégorie de citoyens malheureusement indispensables, mais en général méprisés. Les prêtres, en chaire, furent obligés d'expliquer à leurs ouailles que les Tommies du premier corps expéditionnaire, malgré la vulgarité de leur langage et peut-être leurs habitudes d'intempérance, savaient souffrir et mourir en héros pour leur pays. Réhabilitation nécessaire, tant la carrière des armes était peu honorée.

Les rues de Polpier n'avaient pas vu passer un régiment depuis Napoléon. Lorsqu'un bataillon du génie arriva, moins pour mettre la côte en état de défense que pour y établir un camp d'instruction et un petit centre de recrutement, le succès de curiosité fut aussi vif que s'il se fût agi d'un grand cirque en tournée. Tout le monde voulut voir cette chose si nouvelle : un campement de vrais soldats. Seuls les jeunes gens s'abstinrent,

comme s'ils redoutaient une tentation. Cependant, un dimanche, à la tombée de la nuit, presque en cachette, Obed Pearce, le fils d'un riche fermier, et Seth Minards, un jeune pêcheur à l'âme nourrie d'Évangile, subissant tous d'eux la même hantise, se rencontrèrent au bord de la falaise, près des tentes nouvellement dressées. Tous les deux se demandaient avec angoisse où était leur devoir et si l'un devait écouter les conseils de sa famille et l'autre la voix de sa conscience.

« Je ne vois rien qui puisse vous faire hésiter, dit Obed à Seth. Si vous aviez père et mère, comme moi, tous les deux pendus à vos basques pour vous retenir.... Par Dieu ! s'écria-t-il, tressaillant à la vue des sapeurs qui suivaient le flanc de la colline, que ne donnerais-je pas pour être un de ceux-là !

— Si c'est comme cela que vous pensez, dit Seth, cherchant à le réconforter, votre voie est claire, bien sûr ! Pour moi, ni père, ni mère, non, ni femme, ni enfant, si j'en avais, ne pourraient m'empêcher de partir.

— Alors, qu'est-ce qui vous retient, heureux homme ?... La voie n'est pas claire pour vous ?

— Non, puisque vous me le demandez. Ou s'il y a quelque chose de clair, c'est tout l'opposé.... C'est une chose étrange que la guerre.... Toute ma vie je l'ai abominée... oui, j'en hais jusqu'à la pensée.

— Toute ma vie — sans que je puisse dire pourquoi — je l'ai considérée comme la seule épreuve où l'homme véritable se révèle.

— C'est une chose mauvaise ; oui, à coup sûr, et diabolique.... Les hommes qui s'entretuent... et les veuves, les orphelins, des deux côtés. La guerre est le mal le plus évident qui soit dans le monde entier ; et, si je pars à la guerre, je contribue consciemment à faire le mal. Pendant toute ma vie, monsieur, je me suis guidé d'après le Sermon sur la Montagne.

— Je l'ai lu, dit Obed Pearce. Continuez.

— Sans ce sermon, je suis perdu. Et voici que surgit ce mal qui est le pire de tous les maux — et Seth contemplait le camp à flanc de coteau — et il est là, et il m'appelle au nom de la patrie, et il me raille et il me demande pourquoi je ne peux pas me décider à être un homme[1].... »

1. *Op. cit.*, p. 219-220.

Et Seth se contint pour ne pas laisser échapper un gémissement. « Vous voyez, monsieur, nous ne considérons pas les choses de la même façon, mais nous souffrons tous les deux. »

Ils souffrent tous les deux d'un malaise qui trouble toute l'Angleterre. Et ce n'est pas parce que les vieilles filles aigries et les femmes stériles leur envoyaient des plumes blanches — l'emblème des lâches — que leur esprit était éclairé. Le zèle patriotique de ces recruteuses procédait si évidemment du désir mauvais de voir souffrir les fiancées et les mères que toutes les sympathies du lecteur vont à ceux qu'elles persécutent. Et pourtant leur méchanceté contribuait à grossir le flot montant de l'opinion publique; et les âmes des meilleurs, au moment où elles croyaient sombrer, étaient emportées par l'irrésistible courant vers le devoir nouveau pour lequel rien jamais ne les avait préparées. « On nous a éduqués d'une façon, dit encore Seth, et maintenant on nous torture le cœur pour nous faire une autre conscience[1]. »

Il faut dire que les Allemands ont fait plus que les distributrices de plumes blanches pour convaincre les indécis et entraîner les hésitants. Leurs abominables excès en Belgique, leur impudent mépris de la foi jurée, leur *Gott strafe England*, leur haine maladroite, leur rage non déguisée, les outrages et les mauvais traitements dont ils ont accablé leurs prisonniers anglais, les provocations moins meurtrières qu'insultantes de leurs zeppelins, de leurs avions et de leurs sous-marins, ont singulièrement facilité la tâche du gouvernement britannique. Jamais le peuple anglais n'aurait accepté le service obligatoire avec tant de bonne volonté si les lourds Teutons n'avaient eu le souci quotidien de lui rappeler que les lois humaines n'étaient pour eux qu'un fatras ridicule, que la lutte était vraiment sans merci et qu'il s'agissait pour la Grande-Bretagne de choisir entre la vie et la mort.

D'ailleurs, il est piquant de noter que le législateur a reconnu aux citoyens le droit d'être exempté du service militaire « s'ils ont une objection si grande contre le service armé qu'elle constitue un cas de conscience ». Des juges siègent gravement tous les jours pour examiner les raisons de ceux que l'opinion

1. *Id.*, p. 294.

publique nomme — non, peut-être, sans une nuance d'ironie — les *conscientious objectors*. Voici un exemple des dialogues que l'on peut entendre aujourd'hui encore dans les tribunaux d'outre-Manche :

« Le demandeur est un employé des postes, âgé de 25 ans. Le président expose sa requête : « J'ai une objection de conscience contre toute atteinte à la vie humaine. Ayant participé pendant plusieurs années à des œuvres d'un caractère religieux, je me suis fait une foi dont un des points essentiels consiste à sauver la vie en toutes circonstances et en tous lieux. Ces idées sont tout à fait personnelles et ne font partie en aucune façon de la propagande que je représente, c'est-à-dire l'Église presbytérienne américaine. » Au demandeur : Avez-vous quelque chose à ajouter ?

— Non. Je me rends compte que mon pays a besoin de mes services en ce moment difficile et je lui donne déjà une partie de mon temps. Si je puis me rendre plus utile de quelque autre manière, je suis prêt. N'importe quelle besogne, ça m'est égal. Tout ce que je demande, c'est qu'on respecte mes idées, que je regarde comme sacrées.

— Si votre mère ou votre sœur était attaquée, la défendriez-vous ?

— Je la défendrais, mais je ne tuerais pas.

— Si un homme s'approchait de vous avec une baïonnette et que vous ayez un revolver, jetteriez-vous votre arme ?

— Non, mais si je le tuais, ma conscience n'aurait plus ensuite un seul moment de repos[1]. »

Et le jury doit décider si le requérant est de bonne foi et s'il y a lieu, dans ce cas, de l'inscrire comme soldat non combattant. Rien ne donne une idée du souci de véritable justice dont fait preuve le gouvernement anglais comme ces comptes rendus judiciaires publiés chaque jour. On y sent un effort patient, un effort admirable, pour « ajuster » la loi générale à tous les cas particuliers.

Mais ce qui importe ici c'est de noter les derniers échos de la grande crise de conscience nationale que l'œuvre de

1. *Times*, 24 février 1916.

Sir A. T. Quiller-Couch nous a permis d'analyser. A la fin du roman, la lumière s'est faite dans les âmes. Il a suffi d'un *recruiting meeting*, d'une conférence publique sur le recrutement, pour faire tomber les dernières hésitations. Non pas que Seth Minards partage les idées du conférencier : le jeune apôtre condamne toujours la guerre et continue à croire au Sermon sur la Montagne. Mais il se rend compte qu'il est trop tard ou trop tôt pour parler de paix et que la situation dans laquelle son pays s'est mis par imprévoyance et par faiblesse n'a pas d'autre issue que la guerre à outrance. Attristé, mais résolu à se battre vaillamment, il prend le chemin de la caserne avec son belliqueux ami Obed Pearce, que sa famille a été impuissante à retenir.

Le même jour, le *naval reservist* Nicky Nan — dont nous n'avons presque pas parlé, bien que son nom serve de titre au roman — se décide lui aussi à remplir son devoir. Chez lui, il n'y a pas eu une véritable crise de conscience. Marin retraité, il devait rejoindre son dépôt dès la mobilisation. Une infirmité l'a empêché de le faire, et il s'en réjouit, car cette guerre ne lui dit rien qui vaille. Mais les habitants de Polpier l'accusent d'être un mauvais serviteur de l'État, et leur hostilité contre lui croît chaque jour. On lui reproche de ne rien faire pour guérir. On va jusqu'à le traiter de simulateur. On finit par l'accuser d'espionnage, car la découverte d'un trésor, qu'il voudrait tenir secrète, l'a rendu riche du jour au lendemain. Et, dans l'état d'affolement où sont les esprits, c'est plus qu'il n'en faut pour éveiller les pires soupçons. S'il se décide à se faire transporter à l'hôpital et à subir l'opération qui lui permettra de reprendre du service, c'est un peu sans doute parce que les graves paroles de Seth Minards l'ont frappé, mais c'est surtout pour échapper aux tracasseries de ses voisins et, comme il le dit, moins par chevalerie que « par mépris du genre humain ».

Quelles que soient les raisons qu'ils se donnent, tous arrivent à la même décision. Que ce soit pour plaire à une épouse que flatte l'uniforme, comme le charcutier Sandercock ; que ce soit, comme Nicky Nan, pour fuir un entourage déplaisant, ou, comme Seth Minards, pour expier les fautes de ses aînés ; que ce soit par amour du danger et de la bataille comme Obed Pearce, ou par dévouement à un haut idéal national comme Robert

Steele, tous finissent par répondre à l'appel du pays. Et quand la loi sur le service obligatoire fut votée elle ne fit guère que consacrer l'état de choses existant : l'opinion publique était prête et, à part quelques exceptions de plus en plus rares, la loi ne pèse qu'à ceux à qui le courage manquait pour obéir à leur conscience. Une fois de plus, l'évolution des mœurs a précédé les lois.

*
*

Ce serait dépasser les limites de cette étude que de chercher à préciser dans quel sens la conscience nationale anglaise semble devoir évoluer après la signature de la paix. S'il est certain, d'une part, que les fautes passées serviront longtemps de leçon à la Grande-Bretagne et qu'elle n'attendra plus les menaces de guerre ni pour fabriquer des obus, ni pour instituer un système d'appel qui ne l'oblige pas à sacrifier l'élite de ses jeunes gens en attendant que les moins bons se laissent entraîner par l'exemple des meilleurs et qu'enfin jusqu'aux pires soient atteints par une loi hâtivement votée, il n'est pas moins certain, d'autre part, que, pour l'opinion publique, les mesures prises pendant la guerre ont un caractère essentiellement provisoire et que l'accord n'a pu se faire, au sujet de la conscription, qu'à la condition expresse que l'effet de la loi cesserait avec les hostilités.

La majorité du peuple considère toujours, avec le Dr Hambly, pasteur dissident de Polpier, que la guerre est le fléau le plus affreux qui menace l'humanité et elle estime avec lui qu'il faudra lutter *scientifiquement* contre ce mal comme on lutte contre la tuberculose ou contre la fièvre jaune. Lorsqu'un incendie a dévasté la plus grande partie d'une ville — c'est une des comparaisons dont se sert le Dr Hambly dans son sermon — la municipalité qui préside à la reconstruction de la cité ne prend pas texte de ce que tous les citoyens valides ont travaillé à éteindre l'incendie pour décider qu'à l'avenir tous les hommes seront pompiers. La véritable méthode scientifique est surtout préventive. Il faudra, certes, organiser un corps de pompiers plus complet, mieux entraîné, mieux outillé qu'auparavant, mais par-dessus tout il faudra étudier les causes précises de la

catastrophe, rechercher le moyen d'en éviter le retour et élaborer un système d'ordonnances et de règlements tels, que, si l'on tient la main à ce qu'il soit ponctuellement exécuté, tout grand incendie sera pratiquement impossible.

Si vis pacem, para bellum? Non, l'antique proverbe n'est plus vrai. L'expérience a donné au monde une preuve tragique et à jamais inoubliable que le peuple le mieux prêt à la guerre est devenu, dans l'ivresse de sa force, le plus agressif et le pire ennemi de la paix. « Si tu veux la paix, prépare-toi *contre* la guerre », telle est la formule qui sera acceptée, croyons-nous, par la conscience anglaise. C'est vraiment contre la guerre que la Grande-Bretagne se bat. C'est contre la guerre, qu'elle continuera à diriger ses efforts quand les hostilités seront terminées. Elle se souviendra que les ennemis de la paix auraient été vaincus sans doute en quelques mois, que peut-être même ils n'auraient pas osé prendre les armes, si elle avait été moralement et matériellement prête à leur résister. Surtout, elle n'oubliera plus que c'est l'école qui prépare la conscience nationale, que les éducateurs sont les premiers artisans de la grandeur d'un pays et que la nation sera forte, unie et respectée, dans la mesure où les enfants et les jeunes gens auront appris à bien connaître toute la patrie, à l'aimer d'un saint amour, à la vouloir à la fois puissante et pacifique.

LOUIS CHAFFURIN.

La Pédagogie de Sénèque[1].

Nous sommes mal renseignés sur la façon dont Sénèque entendit son rôle de précepteur auprès de Néron, sur la méthode qu'il suivait, sur la nature et la qualité des leçons qu'il donnait, sur le choix des exercices auxquels il présidait. Il est regrettable que cette éducation de prince n'ait pas laissé dans l'œuvre du grand philosophe quelque trace précise et analogue à celle qui ont marqué dans l'œuvre d'un Bossuet, d'un Fénelon ou d'un Condillac leurs rapports avec le Dauphin, le duc de Bourgogne ou le prince de Parme. Cette expérience pédagogique, pour malheureuse qu'elle ait été, en ses résultats, éclairerait d'un commentaire vivant des théories qui demeurent un peu artificielles sous la forme convenue des traités, et compléterait agréablement des lettres de direction souvent exquises, mais où il y a, au demeurant, plus de noblesse, d'enthousiasme et d'esprit que de sens pratique. Tacite est à peu près muet sur le rôle du précepteur impérial; voulant rendre compte de son influence, si vite épuisée, ou de son prestige, il enferme en cette formule concise un assez banal éloge : *Seneca præceptis eloquentiæ et comitate honesta*... Les recettes de l'éloquence, l'agrément d'un esprit affable et plein de dignité[2], serait-ce là les seuls mérites de Sénèque professeur? Renan, plus fidèle au Néron de Suétone qu'à celui de Tacite, n'est pas éloigné de le penser, et pour lui l'éducation tout extérieure, brillante et superficielle, pour tout dire d'un mot, romantique, que le philosophe donna au prince, loin de dominer et de corriger un tempérament déjà faussé et vicieux, l'inclina inconsciemment dans le sens de ses erreurs et de ses instincts. « Sénèque fit bien plus de mal à son élève par

1. *La Pédagogie de Sénèque*, leçon inaugurale faite le 5 novembre 1913 à l'Université de Neuchâtel, par Charles Burnier (Payot, édit.).

2. Racine, dans la seconde préface de *Britannicus*, traduit *comitas honesta* par *le ton agréable de son esprit*, ce qui semble au moins incomplet.

son mauvais goût littéraire que de bien par sa belle philosophie. C'était un grand esprit; un talent hors ligne, et un homme au fond respectable, malgré plus d'une tache, mais tout gâté par la déclamation et la vanité littéraire, incapable de sentir et de raisonner sans phrases. A force d'exercer son élève à exprimer des choses qu'il ne pensait pas, à composer d'avance des mots sublimes, il en fit un comédien jaloux, un rhéteur méchant, disant des paroles d'humanité quand il était sûr qu'on l'écoutait. Le vieux pédagogue voyait avec profondeur le mal de son temps, celui de son élève et le sien propre, quand il s'écriait dans ses moments de sincérité : *Litterarum intemperantia laboramus.* »

Au terme de l'attentive étude qu'il a consacrée à la *Pédagogie de Sénèque*, M. Burnier affirme précisément que cette expérience manquée ne prouve rien contre la valeur et la justesse des théories : l'éducation de Néron est un cas particulier et anormal; l'impuissance du philosophe n'entraîne pas la faillite de la philosophie; il faut fermer les yeux sur ces fâcheux souvenirs et les rouvrir à la lumière des vérités éclatantes et des nobles pensées qui animent les *Lettres à Lucilius* et les traités. M. Burnier pense que nous avons beaucoup à demander au maître de Lucilius, que sa pédagogie, qui devançait son temps, s'accommoderait assez du nôtre, qu'enfin il n'a pas été insensible à la plupart des problèmes d'enseignement et d'éducation qui nous sollicitent ou nous intéressent aujourd'hui. M. Burnier réussit plus d'une fois à nous persuader que la pédagogie de Sénèque est un sujet d'actualité.

« *Litterarum intemperantia laboramus!* Nous souffrons des excès de la littérature! » Ce cri d'alarme, poussé à la fin du premier siècle comme à la fin du XIXe, prouverait à lui seul qu'il n'y a rien de moins nouveau sous le soleil que les maladies morales et les crises de l'intellectualité.

Contre les grammairiens et les rhéteurs de son temps, Sénèque dénonçait déjà, vers l'an 60, les abus d'un enseignement fondé sur une conception vieillie de l'État et du citoyen romains, d'une éducation où la culture de l'esprit et son adaptation aux réalités présentes ne tenaient aucune place, d'une pédagogie artificielle et stérile dont le dernier mot était toujours : « Apprenez à parler! » Pas de réflexion personnelle, pas de pensée originale, nul respect, nulle curiosité du vrai ou seulement du

vraisemblable; des formules, des recettes, des développements tout faits, l'essentiel étant de ne jamais rester court sur n'importe quel sujet.

Les procédés par lesquels le grammairien apprenait aux enfants les formes et les règles de la langue, les textes des poètes et les éléments de la rhétorique, étaient purement mécaniques, et tout y était confié à la mémoire, sans aucun appel à la raison. Il s'agissait de munir chaque élève d'une provision inépuisable de noms propres et de faits historiques ou légendaires, à laquelle il pourrait avoir recours un jour pour développer et argumenter. Nous nous égayons aujourd'hui à la lecture de ces listes interminables, dressées par les maîtres pour faciliter l'effort des mémoires rebelles; liste des mères qui ont tué leurs enfants, liste des femmes qui ont tué leurs maris et des maris qui ont tué leurs femmes, liste de ceux qui se sont tués eux-mêmes, liste des femmes qui ont été vertueuses, liste des généraux qui ont triomphé ou qui ont donné des jeux, etc. Mais peut-être ne serait-il pas nécessaire de remonter jusqu'à la scolastique du moyen âge, ni même jusqu'à la rhétorique du XVIIIe siècle, pour découvrir au sein même de notre enseignement de semblables artifices mnémotechniques, dont le bon sens a fini par faire justice. Les critiques de Sénèque contre ces excès de la mémoire n'ont pas vieilli, et on a pu les retrouver, à peine transposées, dans de récents exposés de méthodes ou de programmes.

Il y aurait bien à dire aussi sur le commentaire littéraire des textes, tel qu'on l'entendait à l'école du grammairien. Horace déjà s'était moqué finement de ces appréciations sentencieuses et définitives dont un gamin de douze ans affublait imperturbablement les vieux poètes. Toutes portaient sur la forme, non sur le fond des textes, comme il convient à une critique qui se pique de former uniquement des esprits oratoires : tel a de la vigueur, tel autre de la majesté, tel autre de l'art; et l'étude exclusive des figures de mots ou de pensées, du rythme ou de l'harmonie des phrases ne laissait aucune place à l'examen ou à l'intelligence des idées. Il y avait là encore un vice de méthode sur lequel nous aurions profit à réfléchir et dont nous avons eu peut-être quelque mal à nous défaire complètement.

Mais c'est surtout contre les exercices purement oratoires,

narrations chez le grammairien, déclamations chez le rhéteur, que s'élève la voix de Sénèque, avec celle de quelques bons esprits de son temps. Certains de ces exercices d'école sont demeurés justement célèbres, mais à des titres divers, suivant l'époque qui s'y est arrêtée : ils nous divertissent aujourd'hui, ils enchantaient nos ancêtres. Rappellerons-nous quelques-uns de ces thèmes fameux, dont les titres sont à eux seuls tout un programme : *la muraille marquée d'une main sanglante* ; — *l'aveugle sur le seuil de la porte* ; — *le sépulcre enchanté* ; — *le fils soupçonné d'inceste avec sa mère ?* En les présentant pour la première fois au public français, en 1669, le sieur Duteil, avocat au Parlement, les déclarait « nécessaires à tous ceux qui parlent en public, et qui font harangues, plaidoyers et autres pièces d'éloquence, tant pour l'invention des sujets que pour la beauté des pensées ». Aujourd'hui elles nous offriraient plutôt matière à vaudevilles, voire à mélodrames, témoin cet argument : « *Les jumeaux malades*. Deux jumeaux qui avaient père et mère tombèrent malades. Les médecins étant consultés, dirent que c'était une même maladie; et comme tous les autres en désespéraient, il y en eut un qui promit de guérir l'un des frères, pourvu que l'on permît d'en ouvrir l'autre, et de voir dans ses entrailles. Du consentement du père il en ouvrit un, l'autre étant guéri. La mère accuse le père de mauvais traitement (*sic*)[1]. »

Au nom de la vérité et du bon sens, Sénèque n'a pas de peine à montrer l'inanité de semblables exercices et leur danger pour la culture de l'esprit. Mais son idéal, il est vrai, n'était plus celui des rhéteurs : il voulait former des âmes et des caractères, non des machines à parler et son enseignement préparait à la vie, non au barreau. Dirons-nous, nous aussi, que nous avons changé d'idéal, nous qui retrouvons avec quelque gêne, non seulement dans les sujets de *thèses* des collèges de 1760 ou de 1820, mais encore dans des recueils de compositions françaises beaucoup plus près de nous, des *thèmes*, des *matières*, des *canevas* qui s'apparentent de très près aux *narrationes* ou aux *suasoriæ* de l'ancienne école ? En signalant pour la première fois quel péril il y avait à éloigner l'enseignement de la réalité, à ne

1. Nous citons la traduction de Duteil qui ajoute une certaine saveur au texte latin.

jamais faire appel à l'expérience personnelle, à l'observation, à la réflexion, aux connaissances acquises de l'enfant ou de l'adolescent, Sénèque ne se montre-t-il pas, en effet, l'ancêtre des réformateurs de notre temps ? Et comment Renan a-t-il pu lui reprocher justement d'avoir élevé son royal disciple pour l'art et la déclamation, non pour l'action et la vie ?

Ce n'est pas seulement en ce qui concerne les programmes, les méthodes et les exercices d'école que la pédagogie de Sénèque peut nous sembler d'actualité. M. Burnier nous montre excellemment que le philosophe ne s'est pas moins préoccupé de l'éducation physique et de l'éducation morale que de l'éducation intellectuelle et quelle place il entend assigner à chacune d'elles dans l'œuvre du maître. Or, ce sont des questions qui n'ont pas cessé de nous passionner : la vie physique à l'école, la morale à l'école ; ces problèmes d'aujourd'hui sont-ils donc si vieux ?

Peut-être n'apprendra-t-on pas sans surprise que déjà dans l'ancienne Rome il se trouva quelqu'un pour condamner les excès de la culture physique dans l'éducation. Parce qu'il est philosophe stoïcien et que, pour lui, la vie du corps n'a qu'une importance secondaire, d'autre part, parce qu'il veut réagir contre les mœurs dissolues d'une époque qui apporte trop de soins au corps et pas assez à l'âme, Sénèque s'élève avec énergie contre les exercices de force, d'adresse ou d'agilité qui entravent le développement des facultés supérieures : « Il est absurde, écrit-il, et fort peu convenable pour un homme cultivé, de tant s'occuper à exercer ses muscles, à fortifier son encolure, à épaissir ses flancs... En outre, une trop lourde masse de chair étouffe l'esprit et diminue son agilité ; aussi faut-il, autant qu'on peut, restreindre la sphère du corps et faire à l'âme la place la plus large. » Et l'on sait quels accents indignés lui arrachaient les clameurs brutales et joyeuses de l'amphithéâtre.

Reconnaissons, tout d'abord, que le point de vue n'est pas tout à fait le même pour nous ; ce qui était pour la race romaine un luxe, une distraction, une élégance, est devenu pour notre race une nécessité sociale. En faisant tout d'abord la place très large aux exercices qui se proposaient de redonner plus de santé, d'énergie et d'audace à des corps négligés ou affaiblis, l'école moderne a bien entendu son devoir. En inspirant au

jeunes hommes de notre temps le goût et l'admiration des sports, on leur a rendu le sens de la vie saine, normale et complète. Mais n'est-ce pas un symptôme alarmant que ce qui ne devrait être qu'un exercice devienne une passion, que le désir de la force soit érigé en culte, et que le souci de la vie physique entraîne le mépris ou l'ignorance des plus belles réalités morales? A ceux qui voient dans l'athlète parfait l'idéal d'une culture rationnelle, il faudrait donc proposer la lecture de Sénèque, s'ils étaient capables de l'entendre.

Il est naturel que la pédagogie de Sénèque ait fait aux préoccupations morales une place privilégiée dans l'éducation. D'un enseignement, dont il ne nous a laissé aucune doctrine systématique, mais dont on retrouve les souvenirs et les préceptes dans presque toutes ses œuvres, c'est aujourd'hui la seule partie vraiment vivante, et les fortes leçons morales qu'il prodigua à ses amis ou à ses disciples, dans toutes les circonstances de leur vie, retentissent encore jusqu'à nous. Mais ces leçons, remarquons-le, s'adressent à des hommes ou à des jeunes gens déjà sortis de l'école.

Ces caractères, ces âmes, si difficiles à manier et à diriger quand la vie les a déjà marqués de son empreinte, comment faut-il les former à l'école? quels seront la méthode, le rôle et l'influence d'un pédagogue en matière d'éducation morale? Tout dépendra du prestige et de la valeur personnels du maître, non de l'enseignement proprement dit et ce qui fait la qualité ou la force des leçons, ce ne sont pas les dogmes dont elles s'inspirent, mais le ton dont elles sont faites et l'à-propos avec lequel elles sont données. La morale n'est pas une question de programme, de formules et de principes; c'est une action directe de personne humaine à personne humaine, un contact d'âmes. Sénèque se trouva avoir formulé ainsi le premier principe de toute pédagogie morale. Aussi exigeait-il du maître des qualités de clairvoyance, de tact et de finesse psychologique qui ne vont pas toujours de pair avec l'intelligence et l'érudition.

Ce n'est pas qu'il proscrive absolument l'usage des *préceptes* et qu'il nie la vertu des *exemples*. Pour frapper des esprits encore faibles et que l'expérience personnelle n'a pas avertis, il faut des images sensibles et des règles précises. Le souvenir

d'un homme dont la vie est un enseignement, qui dit ce qu'il faut faire et qui le prouve en le faisant, la connaissance des grandes âmes et des nobles personnalités qui dégagent une sympathie réconfortante, l'imitation jalouse d'un modèle, autant de principes qui ne sont que des procédés, sans doute, mais naturels et salutaires : ils entretiennent l'émulation, engagent l'amour-propre et permettent le contrôle sur soi-même. D'autre part, certains préceptes, pourvu qu'ils soient brefs et clairs et qu'ils s'inspirent d'une philosophie profondément réfléchie, sont d'une autorité indiscutable : ils ne doivent pas entraîner l'adhésion de l'esprit par la rigueur catégorique avec laquelle ils sont formulés, à la façon d'un ordre qu'on exécuterait sans en comprendre la nécessité, mais ils produisent un choc, qui fixe précisément l'attention, et ils rallient dans l'esprit négligent ou distrait une foule d'idées éparses qui sont naturellement en lui, mais dont il n'avait pas la conscience claire.

Il est plus que douteux que tous ces excellents principes aient obtenu une sanction pratique à l'époque à laquelle ils ont été formulés. Aussi faut-il se garder de prononcer le nom de *réformes* quand on étudie la pédagogie de Sénèque : ses idées, son enseignement, son action ont été purement personnels et sans aucun contact avec l'école de son temps. Mais ses ouvrages, qui ont traversé les siècles, ont porté jusqu'à nous l'influence secrète de son génie. Aussi M. Burnier peut-il constater sans exagération, au terme de son étude, que les théories du philosophe sont bien plus d'accord avec celles de nos éducateurs modernes qu'avec l'idéal du vieux monde romain : « qu'il s'agisse de la question de la discipline, de l'éducation de la volonté, de la formation du caractère ou du développement de la personnalité — autant de problèmes toujours à l'étude — on s'aperçoit en lisant Sénèque qu'il a réfléchi à chacune de ces questions. Ses protestations contre l'autoritarisme, l'érudition vaine ou encore l'abus des exercices physiques, trouvent un écho chez tous les pédagogues éclairés. L'école d'aujourd'hui prétend, avec raison, fournir à la société des individus sains, des esprits aptes à juger avec clarté et rectitude, des caractères sachant se gouverner selon les préceptes de la santé morale... Or, ce programme, ou plutôt cet idéal, Sénèque l'a déjà fait sien. » EDOUARD MAYNIAL.

Observations sur l'Enseignement des Mathématiques.

I. — Enseignement de la géométrie.

Aller du connu à l'inconnu et non de l'inconnu au connu.

Établis en toute indépendance par des professeurs et par des savants, les textes officiels (programmes et directions) ne sont nullement tyranniques. Nous devons les suivre avec confiance et dans un esprit de sagesse plus encore qu'avec soumission et dans un esprit de discipline.

« L'enseignement de la géométrie, disent ces textes, doit être essentiellement concret. Il a pour but de classer et de préciser les notions acquises par l'observation, d'en déduire d'autres, de montrer leurs applications à des problèmes qui se posent dans la pratique.... Le dessin est appelé à jouer un rôle important dans l'étude de la géométrie.... Bien des vérités géométriques essentielles peuvent être mises en évidence au moyen des exercices de géométrie expérimentale.... »

En conférence pédagogique, nul ne méconnaît l'excellence de ces conseils. En classe, on les oublie parfois, car nous sommes gouvernés plus encore par nos habitudes que par nos convictions. Or, dressés dans le respect des mathématiques abstraites, nous redoutons instinctivement le réel comme s'opposant à l'absolu et la simplicité comme l'ennemie de la rigueur.

Chacun de nous, individuellement, doit réagir contre ce penchant qui, pour être dissimulé, n'en reste pas moins puissant. Bien des maîtres d'ailleurs ont, avec succès, marché dans la bonne voie. Si d'autres, en grand nombre, désireux de les suivre hésitent pourtant, c'est plutôt par incertitude que par mauvaise

volonté. Pour ceux-ci le meilleur conseil de haute portée générale ne vaut pas le « moindre grain de mil » un peu plus accessible.

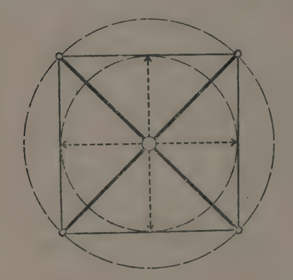
Voilà pourquoi, à l'appui des théories officielles nous donnons aujourd'hui un exemple modeste mais précis, notre intention étant non pas de renforcer les convictions (elles sont définitives), mais de guider, dans le détail, sur la route librement choisie, quelques premiers pas indécis.

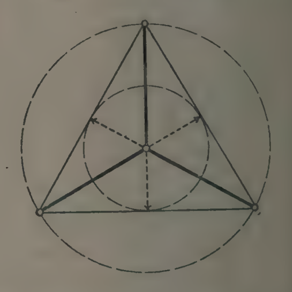
1er *Exemple : Polygones réguliers.* — Cinq ou six fois dans mes tournées, cette leçon s'est présentée à moi sous sa forme vénérable d'autrefois. Comme dans la plupart des manuels, comme dans l'enseignement des lycées, elle se développait ainsi :

Étude de la ligne brisée régulière. Inscription de cette ligne dans un cercle. — Cas où la ligne se ferme. Étude des polygones réguliers de $2n$ côtés, et de $2n + 1$ côtés. Cercle circonscrit. Rayons, apothèmes, angles au centre. — Applications : CARRÉ, TRIANGLE ÉQUILATÉRAL.

Ainsi, c'est par un détour long et pénible qu'on en vient au carré, au triangle équilatéral, que les élèves connaissent bien. Ce qu'ils savent est à la fin de la leçon, ce qu'ils ignorent est au commencement. Ce qu'ils savent est déduit de ce qu'ils ignorent.

Ne vaudrait-il pas mieux renverser cet ordre et dire aux enfants : les propriétés du carré vous sont familières. Voyez : égalité des côtés et des angles. Cercle circonscrit au carré,





cercle inscrit dans le carré. Rayons et apothèmes dans le carré (les marquer au tableau avec des craies de couleurs distinctes et sur le cahier par des pointillés différents.. Calculer les lignes et les angles de cette figure.)

Opérer de même avec le triangle équilatéral. Comparer la figure relative au carré (côtés en nombre pair) à la figure relative au triangle équilatéral (côtés en nombre impair).

Enfin passer à l'étude des polygones réguliers en général et terminer par la ligne brisée régulière. On n'aurait ainsi qu'un simple complément. On « aurait classé et précisé les notions acquises, on en aurait déduit de nouvelles ». On respecterait les conseils officiels en allant du simple au composé, du concret à l'abstrait, en présentant les difficultés l'une après l'autre.

Mais, dit-on, « la logique » (c'est plutôt une certaine logique), « la logique impose l'étude générale des polygones à *n* côtés, d'où l'étude du carré, du triangle, découle naturellement ».

Point du tout. C'est seulement dans nos villes du Midi qu'il n'y a pas de rue en montée, car elles sont toutes en descente. Pour l'éducation de l'esprit, on doit toujours s'élever et la bonne route est celle qui conduit vers les sommets et non celle qui en revient.

II. — Enseignement de l'arithmétique.

Faire trouver la vérité par les élèves.

L'inspecteur en tournée retrouve ses impressions d'autrefois. En assistant à des leçons, il se revoit écolier. Dans une classe consacrée aux caractères de divisibilité, nous goûtons à nouveau, et pleinement, les joies de nos premières études. — C'est la « divisibilité par 11 », il nous en souvient qui éveilla, qui éveille encore par souvenir nos enthousiasmes de débutant.

Quelle délicieuse suite de théorèmes! 1° L'unité suivie d'un nombre pair de zéros.... 2° L'unité suivie d'un nombre impair de zéros.... 3°, 4° un chiffre significatif suivi d'un nombre pair (ou d'un nombre impair) de zéros... 5° etc., etc. — Plus les théorèmes se multipliaient et plus, jeunes collégiens, enivrés d'une science fraîchement acquise, nous dilations nos esprits et nos vanités naïves. — La solidité des théories, l'heureuse ordonnance des propositions acquises, la clarté, l'élégance des résultats avaient pour nous un charme incomparable et elles l'ont gardé.

Cette perfection de l'enseignement mathématique que l'on goûte d'abord dans l'étude des nombres, s'étend à tous les cha-

pitres d'enseignement. Nous la devons à l'ensemble des maîtres. « Voulez-vous, a-t-on dit, qu'une question prenne sa forme la plus nette, la plus logique, sa forme impeccable? Inscrivez-la au programme. » Tant de professeurs ont cherché, commenté, discuté, épluché et les idées et les mots et les notations et les virgules qu'en vérité le Ciel et la Terre peuvent passer mais ces théories ainsi établies demeureront sans gagner ou perdre un iota.

Il semble donc que nos élèves reçoivent du haut de la chaire, *ex cathedra*, la vérité, le dogme, et qu'il y aurait outrecuidance, presque impiété, à vouloir en modifier l'expression. — Et pourtant, tout est à reprendre, tout est à reviser parce que notre point de vue s'est déplacé, parce que, convertis à une pédagogie nouvelle, il ne nous suffit pas de donner à ses principes une simple adhésion théorique et que nous devons y conformer notre enseignement quotidien dans ses moindres détails. La foi, pour rester sincère, doit devenir agissante.

Or, le procédé classique d'hier est un procédé déductif et par démonstration. Les caractères de divisibilité, pour nous en tenir à cet exemple, sont supposés connus. On les reçoit (comme tombés du ciel) et il suffit de justifier les règles énoncées dès l'abord. Et là réside la faiblesse de la méthode. Le travail de démonstration se faisait sous nos yeux d'écolier et nous en admirions la sécurité. Quant au travail de recherche, il restait mystérieux et nous avons dû en accueillir les résultats comme une révélation qui, dépassant notre faible intelligence, dédaignait de se faire accessible.

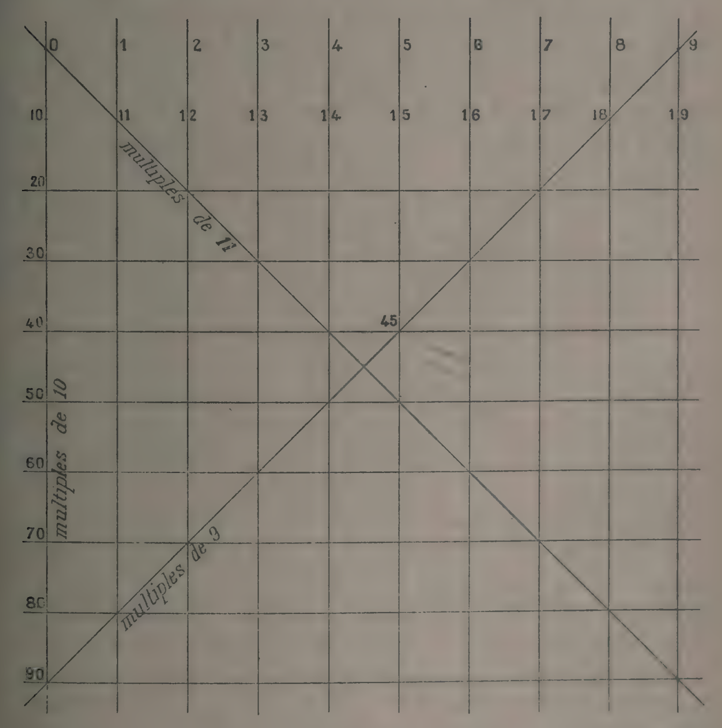
Mais aujourd'hui nous voulons édifier nos connaissances sur une assise solide, sur une assise vérifiée par nous, sur l'observation directe des faits.

Il y a lieu d'étudier, avec ce nouveau point de départ, les caractères de divisibilité. Essayons, en réclamant toutefois aide et crédit. Ces théories d'hier doivent leur perfection relative à la collaboration de tous. La théorie que nous proposons ne sera ici qu'en germe. Elle demande à être non pas combattue, mais améliorée, jour après jour, par tous les maîtres, afin d'atteindre plus tard la vigueur qui lui manque encore.

* * *

Caractères de divisibilité, ou mieux *caractères de certains multiples.*

Au lieu de chercher si un nombre est divisible par 10, par 5, par 2, par 9, par 3, par 11, renversons le problème. Nous demanderons d'abord aux élèves, comme exercices, d'écrire les multiples de 10, de 5, de 2.... Il est commode de procéder ainsi. Faire d'abord le tableau des nombres successifs en lignes et colonnes régulières. Sur la première ligne on écrira les nom-



bres 0, 1,.... 9; sur la deuxième ligne, on écrira avec une correspondance soignée les nombres 10, 11.... 19. Et ainsi de suite. Il paraîtra bientôt superflu d'écrire tous les nombres : la rencontre des lignes et des colonnes suffira pour caractériser un nombre.

Par exemple la 4e ligne après la ligne initiale, et la 5e colonne, après la colonne initiale, se couperont au nombre 45.

Cela posé, *nouvel exercice à faire par les élèves* : souligner dans le tableau tous les multiples de 10. Ce sont tous les nombres de la colonne initiale, tous les nombres terminés par un zéro. D'où le caractère de divisibilité par 10.

Nouvel exercice à faire par les élèves : souligner tous les multiples de 5, ce sont tous les nombres de la colonne 0 et de la colonne 5 et ceux-là seulement. D'où le caractère de divisibilité par 5.

Exercice analogue à faire par les élèves pour les multiples de 2. Nombres des colonnes paires.

Exercice à faire par les élèves : souligner les multiples de 9. Ce sont les nombres de la diagonale droite-gauche. On les lit 9, 18, 27... De l'un à l'autre le chiffre des unités diminue de 1, le chiffre des dizaines augmente de 1. D'où la règle relative à la somme des chiffres.

Exercice à faire par les élèves : souligner dans le tableau les multiples de 11. Ce sont les nombres de la diagonale gauche-droite. On les lit 11, 22, 33... D'où la règle.

Les élèves auront plaisir et profit à faire ces exercices, à *trouver eux-mêmes* les caractères de divisibilité.

Il restera alors à établir avec rigueur les résultats de ces observations. On pourra, comme mesure transitoire, en se pliant pour un temps aux nécessités de l'examen, exposer la démonstration usuelle. — Toutefois, la méthode que nous proposons peut se suffire à elle-même. Elle se complète ainsi :

Prenons comme exemple la divisibilité par 9. On forme un premier tableau ayant pour titre : *suite complète des multiples de 9*; et on forme un second tableau ayant pour titre : *suite complète des nombres dont la somme des chiffres*, etc. Ces tableaux sont identiques au moins pour leurs premiers nombres.

Alors on établit, sans peine, ce théorème : Les tableaux étant identiques jusqu'à leur ne nombre sont identiques jusqu'au nombre suivant.

La démonstration est alors rigoureuse et complète. (Ceux que la question intéresse dans le détail, la trouveront exposée dans la *Revue de l'Enseignement des Sciences*, 1915.)

III. — La progression arithmétique.

Dans nos programmes place est faite aux progressions arithmétiques. Progressions au pluriel ? Naturellement. Sans avoir la prétention d'étudier complètement un sujet, on doit pourtant l'explorer en divers sens de manière à orienter les élèves vers de lointaines avenues. D'ailleurs les premiers mots du professeur, même dans une modeste E. P. S., ne nous laissent aucun doute sur la haute et longue portée de son enseignement. La première progression inscrite au tableau, *a*, *b*, *c*. . . , *k*, *l*, est aussi générale que possible et grâce à la notation littérale comprend tous les cas imaginables.

Nous sommes donc rassurés. Et les élèves, sont-ils rassurés ou inquiets ? D'une part on les voit ravis et fiers d'entrer en campagne dans une région dont le premier aspect est rude. D'autre part leur faiblesse les rend instinctivement hésitants. Et cette hésitation nous amène à réfléchir.

Pourquoi placer d'emblée ces jeunes débutants en pleine brousse ? Les grands mathématiciens, ceux-là mêmes qui furent les explorateurs de l'inconnu ne s'y aventurèrent que pas à pas. Ils ont étudié, non pas les progressions, mais une progression, puis une autre, puis une autre. — Y a-t-il jamais eu un travail de recherche qui ne se soit proposé pour objet, au début, un cas précis et restreint ? S'il n'y a de Science « que du général », il n'y a d'étude directe « que du particulier ». — Goûtez cette savoureuse raillerie que je subis jadis de la part d'un savant illustre. Ayant à décrire une expérience, je disais : « Prenons un vase quelconque ». — « Je vous mets au défi de le faire, me dit mon professeur, vous prendrez ou ce verre, ou ce ballon, ou ce cristallisoir, mais vous ne pouvez prendre en mains un vase *quelconque*. »

Donc, pour en revenir aux progressions, nous mettrons nos élèves en présence, non d'une progression quelconque, mais d'une progression déterminée. Et laquelle ? La plus simple, cela va de soi, la progression formée par la suite des nombres, 0, 1, 2, 3. . . n. Cette suite, je l'appellerais volontiers la *progression-type*, ou même la progression tout court, la progression au

singulier. L'étude de cette progression est facile; elle est fructueuse; elle est presque suffisante. Sans fatigue elle nous conduit très loin et presque aussi loin qu'on peut aller.

Et d'abord elle nous donne des « exercices de vocabulaire ». Nous apprenons le sens des mots *termes*, *raison*, *rang*. La raison ici est 1; et pour le rang on se rappellera aisément que 0 est le terme de rang 0, que 1 est le terme de rang 1, que 2 est le terme de rang 2,...

Ensuite les constatations arithmétiques sont immédiates la progression étant sous mes yeux :

Progression I . . . . $0, 1, 2, 3, \ldots, n,$

1re *constatation*, qui est déjà un théorème : dans la progression-type, le terme de rang n est n.

2e *constatation*, qui est un second théorème : la somme de deux termes équidistants des extrêmes garde la même valeur $s = n$.

$$s = 0 + n = 1 + (n - 1) = \ldots$$

et la valeur moyenne d'un terme de chaque groupe est $\frac{s}{2} = \frac{n}{2}$.

3e *constatation*, ou 3e théorème. — On passe aisément à la somme S des termes jusqu'à celui de rang n

$$S = \frac{n}{2}(n + 1).$$

Ajoutons que l'insertion de p moyens arithmétiques est très simple, dans les cas particuliers et d'ailleurs suffisants, où $p = 10$, ou bien $p = 100$, ...

De la progression I, en multipliant tous les termes par r, on passe à la progression II :

Progression II. . . . . $0, r, 2r, 3r, \ldots, nr.$

Les remarques déjà faites, les théorèmes déjà énoncés, se retrouvent, avec une légère adaptation qui ne présente pas de difficulté.

1° Le terme de rang n est nr.

2° La somme de deux termes équidistants des extrêmes est $s = nr$ et la valeur moyenne d'un terme dans chaque groupe est

$$\frac{s}{2} = \frac{nr}{2}.$$

3° La somme S des termes jusqu'à celui de rang n est

$$S = \frac{nr}{2}(n+1).$$

De la progression II, en ajoutant la même valeur a à chacun [illegible] termes, on passe à la progression III :

[illegible] III, a, $a+r$, $a+2r$, ..., $a+nr$.

[illegible] remarques déjà faites, les théorèmes déjà énoncés, se [illegible] avec une légère adaptation.

[illegible] terme de rang n est $a+nr$.

[illegible] La somme $s = 2a + nr$ et $\frac{s}{2} = \frac{2a+nr}{2}$.

[illegible] La somme $S = \frac{2a+nr}{2}(n+1)$.

[illegible] — La progression III est aussi générale que [illegible] l'étude est terminée.

[illegible] progression est déterminée par la valeur de a qui est [illegible] et par la valeur de r qui est quelconque et différente [illegible]

[illegible] le plus simple est celui où $a = 0$ et $r = 1$. C'est [illegible] progression I.

[illegible] intermédiaire est celui où $a = 0$ et r est quelconque. [illegible] progression II.

[illegible] pas d'autre cas (pour les progressions croissantes) [illegible] trois cas étudiés.

[illegible] géométrique. — Il sera intéressant de repré- [illegible]

Notes d'Inspection.

I

Abus de la méthode exclusivement orale.

Les élèves ne prennent pas de notes... Le professeur reste à sa table, elle n'écrit pas au tableau. Elle a donné quelques questions à préparer « par simple réflexion ». Il semble qu'on ait l'horreur de l'écriture, et que cette classe soit un salon où l'on cause !

Je serais surpris si un pareil système agissait profondément sur l'esprit.

II. — Enseignement des mathématiques.

Interrogation collective et réponses individuelles. — Alliance de la méthode intuitive et de la méthode déductive. — Compte rendu collectif des devoirs (École primaire supérieure, 1re année).

M. X... emploie avec maîtrise les meilleurs procédés d'enseignement; en particulier, il tire un excellent parti de l'interrogation collective avec réponse individuelle : tous les élèves sont actifs; ils demandent instamment à répondre et répondent avec un plaisir évident; cependant on n'en entend jamais plusieurs à la fois et si l'élève interrogé hésite, M. X... sait lui donner le répit nécessaire à la réflexion tout en maintenant les autres élèves en haleine. J'ai rarement vu interroger aussi bien, soit qu'il s'agisse de l'interrogation proprement dite, soit que le maître veuille associer la classe à la leçon.

En arithmétique, l'enseignement a un caractère intuitif; le professeur sait utiliser le calcul mental pour alléger son enseignement; les élèves voient vite et cependant ils sont exercés au raisonnement logique mais sans lourdeur ni rigidité.

Cette dernière remarque peut s'appliquer à l'enseignement de

la géométrie qui donne des résultats vraiment dignes d'attention. M. X... a renoncé à la méthode euclidienne; il fait appel à la notion de translation. Il est tout à fait remarquable de voir combien ces petits élèves de 1re année s'intéressent à la géométrie; ils ont des vues intuitives basées sur l'examen des réalisations concrètes auxquelles ils sont exercés; mais ils sont aussi entraînés à la déduction logique. Je n'ai pas constaté de ces erreurs de raisonnement qu'on doit si souvent relever lorsqu'on interroge des élèves mis en demeure de conduire leur esprit dans le réseau euclidien.

Évidemment une grande part de cet heureux succès revient à la méthode employée; mais M. X... a le mérite de l'avoir choisie et le mérite encore plus grand d'avoir su la mettre intelligemment en œuvre.

P.-S. — J'ai omis de dire que les devoirs sont corrigés avec beaucoup de soin et que M. X... met par écrit ses observations générales — ou particulières à certains élèves — de manière à pouvoir donner de chaque exercice un compte rendu collectif fructueux.

*
* *

Comment il faut travailler un problème.

Un élève ayant à faire un problème, griffonne en général des raisonnements et des calculs plus ou moins flottants. Après quoi il recopie tel quel son travail encore désordonné, et ainsi le devoir qu'il remet n'est qu'un brouillon lisible.

C'est insuffisant. Et voici les excellents conseils d'un professeur d'école primaire supérieure à ses élèves :

1° Cherchez la solution de votre problème dans la voie qui s'offre à vous d'abord, poussez-la jusqu'au bout et même remettez-la quelque peu au net, comme vous le faites actuellement.

2° Mais retenez ceci : c'est alors seulement, au moment où vous estimez votre tâche terminée, que votre travail *en se poursuivant* peut devenir réellement utile. Voyez bien le point de départ, le point d'arrivée, le chemin suivi. Presque toujours vous constaterez des maladresses, des longueurs et vous trouverez une route plus directe pour arriver au résultat.

Un problème fini doit être recommencé avec le désir de donner plus de force et plus d'élégance au raisonnement, à la rédaction, aux calculs, et d'établir une copie brève, nette, rigoureuse.

Est-il besoin de dire que ces excellentes directions ne sont pas restées à l'état de discours général et vague? C'est sur l'exemple du jour qu'elles ont pris un ferme point d'appui; leur application a en été la meilleure explication.

Ainsi la correction ne s'est pas effectuée sur 5 ou 6 questions se suivant à toute vapeur. Deux problèmes seulement ont été : 1° corrigés ou plutôt *exposés d'abord sans contrarier la gaucherie commune à tous les élèves* et 2° résolus ensuite avec la perfection conseillée.

Cette méthode est lente en apparence, mais fructueuse. Elle s'est révélée telle. Les élèves de cette classe m'ont paru mieux entraînés que tant d'autres, à qui l'on impose sous une forme impeccable mille « *corrigés* » apportés du dehors.

III. — Enseignement des sciences physiques.

Ce que doit être une interrogation de physique (Écoles normales et écoles primaires supérieures).

Interrogations et leçons sur la pression des gaz. Les interrogations sont intelligemment conduites. Les élèves ont à répondre, les appareils en mains, en exécutant réellement les expériences décrites. Cela est un bon procédé.

*
* *

Ce que doit être un devoir de chimie (Écoles normales et écoles primaires supérieures).

Mlle X... attache beaucoup d'importance aux expériences et elle les réussit d'une manière remarquable. Bien plus, elle a donné en guise de « devoir » à ses élèves cette tâche : « Préparer de l'amidon, à la maison, au moyen de la farine ». C'est une très bonne idée. Il n'est pas banal de voir sur la table du professeur, en guise de « copies » , des papiers blancs sur lesquels s'étalent des échantillons qui méritent la note Passable, Assez Bien ou Bien.

IV. — Enseignement des langues vivantes.

La méthode directe est-elle exclusivement une méthode orale? (École primaire supérieure.)

La leçon commence par un chant anglais, continue par la lecture et l'explication d'une poésie (explication sur le fond et la forme, et traduction en français très soignée). Puis les élèves lisent et commentent (en anglais) le livre de classe. Enfin, comme devoir préparé, elles expliquent (en anglais toujours) une recette de cuisine. Les élèves comprennent bien; elles parlent avec une certaine facilité. L'enseignement est varié, animé; l'intérêt est soutenu. L'autorité du professeur sur cette classe nombreuse paraît ferme — (Il me paraît que les élèves pourraient *écrire* un peu plus pendant la classe, écrire un peu en parlant, pendant que l'on parle, fixer la connaissance des mots par la mémoire visuelle et la mémoire graphique, aussi bien que par la mémoire auditive).

A côté des *notes d'inspection* de MM. les Recteurs et Inspecteurs généraux, les remarques suivantes d'une Fontenaysienne, stagiaire dans une école primaire élémentaire, ne feront pas mauvaise figure.

Méthode générale : Mémoire et réflexion. Enseignement oral et exercices écrits. Nécessité de la mesure en pédagogie.

« ... Au point de vue de la méthode générale d'enseignement, j'ai eu l'occasion de faire de nouveau certaines remarques. On obtient dans toutes les classes d'excellentes réponses orales. Les élèves sont éveillées, intelligentes et répondent bien aux questions de réflexion. Mais il est beaucoup plus difficile, dans une interrogation de contrôle, d'obtenir un effort de mémoire. Elles ne retiennent aucun fait en histoire, presque pas de nomenclature en géographie. Quant aux exercices écrits, ils sont toujours inférieurs à ce que promettait l'épreuve orale. N'y aurait-il pas dans ce défaut assez général, je crois, une faute de notre enseignement? Nous avons voulu réagir contre l'enseignement d'il y a

quelques années, borné à des exercices de mémoire et à des exercices mécaniques, sans l'intervention de l'observation ni de la réflexion. Peut-être sommes-nous tombés dans un excès contraire? Les élèves, maintenant, raisonnent et répondent lorsque nous excitons leur esprit par nos questions. Mais voyant qu'ils peuvent répondre sans préparer, ils se refusent à apprendre. Ils pensent que le raisonnement supplée à la mémoire. D'autre part, on leur explique beaucoup et on ne leur laisse pas un effort personnel suffisant. Ils attendent donc le travail du maître. C'est pourquoi des élèves qui, à une leçon de lecture expliquée, répondent parfaitement, ne trouvent rien à dire lorsqu'ils sont seuls devant un sujet de composition française. Ainsi, nous sommes peut-être trop portés, par réaction, à négliger l'enseignement écrit pour l'enseignement oral, l'exercice pour la leçon, la culture de la mémoire pour celle du raisonnement. Mais le juste milieu est toujours difficile à atteindre et en éducation plus encore peut-être que partout ailleurs. Il faut chercher toujours, modifier sans cesse avec l'expérience chaque jour acquise. Mais aussi la tâche est attachante et, pour quelques efforts perdus, n'y en a-t-il pas beaucoup, peut-être plus qu'on ne pense, qui portent des fruits? »

Récits de captivité.

I

Les pages suivantes sont extraites d'un récit qui nous a été communiqué par M. X..., instituteur; elles contiennent sur l'invasion allemande et sur l'existence des prisonniers civils des détails qui offrent en leur sincérité un intérêt parfois nouveau.

... Jusqu'alors nous avions fait tous nos efforts pour empêcher la population de se sauver; mais à ce moment et d'après le peu qu'on savait des atrocités commises par les troupes allemandes, il ne m'était plus possible de prendre aucune responsabilité au point de vue de la population. Aussi d'un commun accord, M. le Curé et moi, lui d'un côté, moi de l'autre, nous avons fait le tour du village pour prévenir de la situation ceux des habitants qui n'étaient pas encore partis, les informant que nous ne pouvions plus répondre de rien et que ceux qui resteraient pouvaient être exposés aux plus grands dangers. Nous aurions été bien inspirés si alors nous avions fait partir tout le monde; mais le moyen? D'ailleurs si à ce moment je craignais fort que W.... soit détruit, je ne croyais pas que les Allemands pourraient aller plus loin que .... et j'avais la conviction que nos troupes reviendraient à W.... dans quelques jours : nous savions si vaguement ce qui se passait en Belgique! Afin de dégager notre responsabilité nous avions même annoncé que nous partions, M. le Curé et moi, jusqu'à .... ou au ...., mais nous ne l'aurions fait que si le village avait été entièrement abandonné et tant de gens y restaient encore, qu'en ce qui me concerne il m'a été impossible de m'en aller, même au ..... Persuadés d'avance que le village ne serait jamais entièrement abandonné, nous étions l'un et l'autre, M. le Curé et moi, bien décidés à rester,

Afin d'être entièrement libre de mes actes et pour leur éviter des scènes et des émotions qui auraient pu me gêner, j'avais fait partir ma sœur en voiture et ma femme à bicyclette. J'ai rejoint M. le Maire, puis je suis allé, pour voir ce qui s'y passait, au presbytère, où s'étaient réfugiés la plupart des habitants qui ne s'étaient pas sauvés; nous y avons passé la soirée attendant les événements. Vers 9 heures, un officier allemand est venu demander s'il y avait une ambulance au village et, sur notre réponse affirmative, il y a fait apporter plusieurs blessés, dont un officier de réserve qui était inspecteur des écoles primaires allemandes. Lorsque celui-ci a su que le curé et l'instituteur se trouvaient là, il nous a demandé : — On ne me fera pas de mal? — Si des Français blessés se trouvaient en Allemagne, est-ce qu'on leur ferait du mal? lui ai-je répondu. — Non, m'a-t-il dit. — Eh bien! tranquillisez-vous, ai-je ajouté, on ne vous fera pas de mal non plus en France. » A ce moment il semblait avoir peur que les Français reviennent et qu'il soit pris par eux; aussi dans la nuit une automobile est-elle venue chercher tous les blessés. Quand son pansement a été terminé, l'officier nous a dit : « Lorsque la guerre sera finie, je viendrai vous faire une visite avec ma femme pour vous remercier des soins que vous m'avez donnés et de la bienveillance que vous m'avez témoignée. »

Dans la soirée, quelques obus étaient tombé ssur le village, dont un sur la façade de l'école des filles, aussi les Allemands n'ont-ils dû y arriver qu'assez tard dans la nuit; néanmoins le lendemain matin la plupart des maisons étaient pillées, tout ce qui n'avait pu être emporté avait été brisé et foulé aux pieds. « Que voulez-vous, me dit un officier à qui j'ai demandé si c'est ainsi que doit se faire la guerre, les Français en ont fait autant chez nous. » Je me demande où; c'est évidemment un prétexte qui, je l'espère, ne repose sur rien. Pendant toute la matinée je suis avec anxiété les phases du combat qui se livre dans la vallée, et les troupes allemandes, qui continuent à arriver en nombre de tous côtés, descendent vers ... Quelques obus sont alors tombés sur le village et la maison ... prend feu. Pour essayer d'arrêter l'incendie nous sommes sept hommes et quelques femmes, et après 5 ou 6 heures d'efforts inouïs nous arrivons à couper le feu et à sauver l'église et la maison ...; il était temps, car la plus grande

partie du village aurait pu être détruite. Il est vrai que ce n'est que partie remise et plus tard ce qui ne sera pas incendié sera anéanti par les obus. Je n'ai pas encore pu revoir le village, mais je m'en effraye.

Le soir la maison commune est envahie par des bandes de soldats qui reviennent du combat et qui s'y installent, après l'avoir scrupuleusement visitée du haut en bas. L'un d'eux a trouvé dans la salle des adjudications, où était entassée une partie de ce que nous avions précédemment ramassé sur le terrain du combat, un fusil dont le fût avait été traversé par une balle, mais qui pouvait encore servir. C'est là un excellent prétexte pour fouiller mon logement et ma cave, afin de voir s'il n'y a pas de soldats français cachés et si je n'ai pas de balles. Grâce à l'arrivée d'un jeune aspirant officier de Strasbourg, qui parlait français et auquel j'ai affirmé que ma cave et mon logement ne renfermaient rien de suspect, j'ai pu me tirer d'un mauvais pas, car j'avais alors chez moi, dans ma chambre à coucher, sous mon fauteuil, la moitié du sac de cartouches qui se trouvait auparavant à la mairie et dont je n'avais pu me débarrasser au moment du départ des Français.

Le ... le combat continue. Dans la matinée je me trouvais dans ma petite salle à manger, profitant de quelques minutes de loisir pour noter les principaux faits des jours précédents, lorsque le bombardement a recommencé. Un obus qui a éclaté dans la salle des adjudications, a produit une telle secousse que toute la maison a tremblé et que presque toutes les vitres ont été cassées. A ce moment, ne me sentant plus en sécurité, je suis descendu dans les caves qui étaient ouvertes, mais le bombardement n'a pas continué. Le presbytère était le refuge de tous ceux dont les maisons avaient été brûlées, sans compter les autres, et le ravitaillement de tout ce monde était un problème; le pain commençait à manquer partout. Après le dîner, nous avons réparti entre tous les coins du village la farine qui restait dans les boulangeries et que les Allemands n'avaient pas encore prise.

Vers ... heures un officier est venu nous chercher, M. le Maire, M. le Curé et moi, nous disant que le général voulait nous voir. Chemin faisant, il nous informe qu'un civil a tiré sur un soldat

allemand dont le casque a été traversé par une balle. Le soldat, qui s'est retourné vers le civil et a pu lui passer son épée à travers le corps, est revenu ensuite vers le général et lui a montré son arme encore rouge du sang du civil. Si des faits semblables se reproduisaient nous serions fusillés tous les trois. Nous arrivons auprès du général qui se trouvait à la sortie du village. « Excellence, lui dit l'officier en allemand, voici le maire, le curé et l'instituteur. » Celui-ci nous dit alors d'une voix rude et pleine de menaces : « Si des civilistes (civils) tirent encore sur nos soldats, vous serez fusillés : vous êtes responsables. » Nous acceptons la responsabilité sans crainte, car nous avons la certitude qu'aucun civil de notre localité ne tirera sur les troupes allemandes, mais nous demandons qu'elle soit limitée aux habitants de la commune. Il semble impossible que nous ayons à répondre d'étrangers que nous ne connaissons pas, sinon nous serions à la merci du premier individu venu qui pourrait tirer un coup de fusil sur un soldat allemand. « Vous êtes responsables », nous dit d'un ton qui n'admettait pas de réplique le général en nous tournant le dos. Forts de la certitude que nous avions qu'aucun civil de ... n'avait pu tirer sur les troupes allemandes, nous avons demandé qu'on veuille bien nous amener le soldat sur lequel on avait tiré, pour qu'il nous conduise à l'endroit où il avait laissé le civil qui, blessé ou tué, devait se trouver quelque part. Le soldat n'était plus là et ne devait pas revenir de la soirée; mais l'officier a consenti, avec l'autorisation de son *Excellenz*, à nous conduire, accompagnés d'un certain nombre de soldats, au lieu où devait se trouver le civil. Nous avons cherché celui-ci dans toute la grande rue; il n'y était pas. Nous avons pris ensuite le chemin de ... et tout d'un coup, sans que nous sachions pourquoi, les soldats se sont précipités sur une maison où il n'y avait personne et dont toutes les portes, les fenêtres et les persiennes étaient soigneusement fermées. Un autre officier nous avait rejoints et pendant qu'à coups de crosse les soldats enfonçaient portes et fenêtres, celui-ci appelait cinquante hommes qui reçurent l'ordre d'entourer la maison; le doigt sur la gâchette ils étaient prêts à faire feu sur quiconque essayerait d'en sortir. Quant à nous, nous devions pénétrer à l'intérieur de l'habitation et le revolver sur la tempe la parcourir

de la cave au grenier. La perquisition ne fut pas inutile pour tout le monde, car si le fameux civil demeurait introuvable, les soldats avaient fait main basse sur toutes les provisions, et il y en avait : sucre, café, beurre, graisse, lard, œufs, etc. Ensuite visite de la grange, des greniers, des écuries, toujours revolver sur la tempe, et de civil toujours point. A ce moment, croyant la comédie finie, car tout cela n'était que de la mise en scène, je suis sorti et me suis assis sur une pierre devant la maison, me demandant si cette farce indigne allait encore durer longtemps, lorsque tout à coup un coup de fusil part dans la grange. Oh! la leçon avait dû être bien apprise! les commandements se précipitent, et c'est pour nous un moment de terrible perplexité sinon d'angoisse. Notre existence tient à bien peu de chose, mais ayant fait d'avance le sacrifice de ma vie, je suis tout à fait calme et non moins résolu. Après quelques minutes d'attente — quelques heures — le calme se rétablit et je me retrouve dans la grange avec M. le Maire et M. le Curé, mais il n'y a toujours pas de civil. « Et le coup de feu qui donc l'a tiré? demandons-nous à l'officier; puisqu'il n'y a pas de civil, il faut que ce soit un soldat. — Cela n'est pas possible », nous dit l'officier; et pour nous prouver qu'il a raison il ordonne à tous les soldats qui se trouvaient dans la grange de montrer leurs fusils; tous les chargeurs sont au complet. La comédie continue! Comme si celui qui a tiré n'avait pas reçu l'ordre de remplacer immédiatement son chargeur par un autre. Le civil n'ayant toujours pas été découvert, l'officier finit par admettre : 1° qu'un soldat a pu faire partir un coup de feu par inadvertance; 2° que le civil qui a tiré sur un soldat allemand n'était sans doute pas un habitant de .... Ce que voyant, nous en profitons pour lui demander à nouveau que notre responsabilité soit limitée aux habitants de la commune et il nous promet d'en reparler au général. Voulant en avoir le cœur net au sujet de cette question de responsabilité, M. le Curé s'est adressé à un aumônier divisionnaire qui se trouvait alors à ... et grâce à lui il a enfin obtenu satisfaction. Tout cela sera sans doute à recommencer chaque fois que de nouvelles troupes arriveront dans la commune, seulement une autre fois nous connaîtrons à peu près le thème et nous saurons mieux notre rôle. Et dire que cette affreuse comédie s'est repro-

duite partout, en Alsace, en Belgique, en Meurthe-et-Moselle, dans la Meuse et dans tout le nord de la France ; c'est ce que nous ont appris les camarades de captivité que nous avons trouvés plus tard. Et en nombre d'endroits il y a eu malheureusement beaucoup de victimes ; quant à nous, si nous sommes quittes aujourd'hui, nous ne perdrons rien pour attendre.

Le jeudi ... il n'y a plus à ... qu'un poste pour relais de convois. Dans la matinée, l'aumônier divisionnaire accompagné d'un feldwebel vient nous trouver, M. le Maire, M. le Curé et moi pour nous prier de faire enterrer les soldats tués qui se trouvent sur le territoire de la commune. En nous quittant, le feldwebel croit bon de nous faire savoir que les Allemands auront la victoire car, dit-il, Dieu est avec nous (Gott mit und). Dans l'après-midi, comme nous étions allés voir notre équipe de travailleurs, M. le Maire et moi, nous avons aperçu du flanc du ... les fumées des incendies de ... et nous en avons conclu que les Allemands devaient approcher de ...

Pendant que j'étais sorti de chez moi, mon logement a été dévalisé par des soldats qui ont forcé la porte de ma salle à manger. Ils ont fouillé toutes les armoires, prenant ce qui leur convenait, piétinant ou abîmant bêtement ce qu'ils ne voulaient ou ne pouvaient emporter. Je suis rentré juste à temps pour les empêcher de trouver mon sac de cartouches, car lorsqu'ils m'ont entendu ouvrir avec ma clé la porte de ma cuisine, ils se sont sauvés. J'ai appelé aussitôt un officier pour lui montrer en quel état se trouvait ma maison ; il a essayé de rechercher ces soldats pour les punir, mais on n'a pas pu les retrouver. Je ne serais pas étonné qu'il y ait une relation entre ce fait et notre arrestation ; lorsque quelqu'un était gênant pour une cause ou pour une autre, rien n'était plus facile que de s'en débarrasser en l'accusant soit d'espionnage, soit d'être un franc-tireur.

Le ..., vers ... heures, le feldwebel qui commandait le poste de relai du ravitaillement est venu me chercher chez moi, sous prétexte qu'il fallait quelqu'un de responsable pour assurer la sécurité des convois qui devaient passer pendant la nuit. M. le Curé est arrivé quelques instants après et tous deux nous nous considérions comme otages. Nous avons passé la nuit au poste entre deux baïonnettes, mais nous n'avons pas entendu passer

beaucoup de voitures et je ne pouvais m'empêcher de trouver singulier le prétexte invoqué pour nous faire venir au poste. A minuit une cinquantaine de coups de feu sont tirés au milieu du village, et ce n'est pas sans anxiété que la population attend le jour, car on craint que nous ayons été fusillés. A cinq heures du matin le feldwebel nous dit que nous sommes libres et nous pouvons rentrer chez nous. Comme nous n'avions pas dormi de la nuit, en arrivant chez moi je me suis couché et à huit heures, j'étais encore au lit, lorsque ma femme (rentrée à ...) est venue m'informer que le feldwebel m'appelait de nouveau. Je me suis habillé sommairement et je suis allé voir ce qu'il me voulait. « Nous avons besoin de vous pour quelques minutes à notre wache (poste) », m'a-t-il dit. Je suis rentré pour mettre les petits souliers avec lesquels je sortais d'habitude dans le village et je le suivis. Supposant qu'il s'agissait d'un renseignement quelconque ou d'une réquisition, je n'ai même pas pris le temps de déjeuner, bien que la veille je n'aie déjà pas soupé. J'avais cependant comme une vague appréhension de ce qui pourrait se produire ; à tout hasard, tout en m'efforçant de la rassurer après la nuit affreuse qu'elle avait passée, j'ai dit au revoir à ma femme. Arrivé devant le poste, j'ai remarqué, commandé par un officier, un détachement de sept hommes, baïonnette au canon. M. le Curé, qu'on était également allé appeler pour quelques minutes, ne tarde pas à me rejoindre. L'officier, qui commandait le détachement, s'avance vers nous et nous annonce qu'on a besoin de nous au col pour quelques renseignements. Comme je n'avais pas mangé depuis la veille à midi, je lui demande si je pourrais aller déjeuner. « Non, me répond-il, si vous avez faim, vous pourrez manger là-haut. » Et, encadrés par les sept soldats, baïonnette au canon, nous partons pour la ... où nous arrivons vers neuf heures en nage, après avoir traversé les prairies humides du fond de la... ; aussi mes souliers sont-ils déjà en lambeaux.

Chemin faisant nous avons rencontré les ouvriers de la commune qui se rendaient à leur travail et j'ai voulu essayer de leur causer en passant, mais l'officier m'a imposé silence, ce qui ne m'a pas paru de bon augure ; aussi maintenant je m'attends à tout et l'on nous fusillerait au col que je n'en serais pas surpris,

En arrivant on nous conduit devant un hauptmann qui se trouvait à l'hôtel ... Ce commandant, petit homme ventripotent, à la face congestionnée et au regard féroce, nous a adressé les paroles suivantes : « *Vos* êtes l'instituteur de ...? — Oui, Monsieur. — *Vos* êtes le curé de ...? — Oui, Monsieur. — *Vos* êtes *prizounniers.* » Oh! ce *prizounniers*, je l'entendrai toute ma vie. D'un regard M. le Curé et moi nous nous comprenons; demander des explications, inutile. Devant la brutalité de la loi du plus fort, le silence nous paraît la seule attitude digne. On nous aurait fusillés et nous nous y attendions, que nous n'aurions pas, je crois, demandé d'explications. Cependant l'idée d'une telle mort possible me révoltait, car je la trouvais stupide; mourir soit, mais j'aurais désiré que le sacrifice de ma vie puisse servir à quelque chose et je regrettais surtout qu'il n'en soit pas ainsi.

Le hauptmann avait à peine fini de parler qu'un soldat s'avance vers nous avec une corde et nous attache les mains. Puis un officier vient nous demander si nous avons faim et soif. J'avais la gorge desséchée et j'ai demandé à boire, M. le Curé également. Un soldat nous a apporté de l'eau dans son quart qu'il a dû approcher de notre bouche puisque nous ne pouvions le faire nous-mêmes. Pendant ce temps l'officier nous a appris que nous étions accusés d'espionnage; nous avions été vus, disait-il, sur la route de ..., à bicyclette. — « Monsieur, avons-nous répondu, c'est absolument faux; nous pouvons tous deux vous donner heure par heure l'emploi de notre temps. — Je souhaite pour vous que cette accusation ne soit pas vraie », a-t-il ajouté, et au même moment on nous a donné l'ordre de nous mettre en route.

Les troupes qui se trouvaient au col nous ont regardé passer en nous insultant, mais notre calvaire n'a commencé qu'un peu plus bas. Du col à ... il y a 6 km; la route était couverte de soldats auxquels on était probablement heureux de nous faire voir : « Pfarrer und Lehrer von ... », deux bandits sans doute à qui rien ne devait être épargné. Aussi au milieu du chapelet d'injures qu'ils nous adressaient, sans compter les coups de pied, les coups de poing, les coups de crosse et les crachats à la figure, nous entendions à chaque instant revenir les expressions de Schweine, wilde Thiere, Hund, Bäre, etc., et cela a duré jusqu'à l'entrée de la ville. J'ai cru que ce trajet n'aurait pas

de fin. En ville nous avons été plus tranquilles, mais les regards navrés et anxieux de ceux des habitants de ... qui nous voyaient passer, n'étaient pas faits pour nous rassurer; tout le monde croyait que nous allions être fusillés. Nous l'avons appris plus tard à la prison de ..., où l'on nous a dit également que nous devions probablement d'avoir la vie sauve à l'intervention de l'officier qui avait été soigné à l'ambulance de... Se trouvant au Lazaret de ..., il avait appris de quoi nous étions accusés et demandé qu'on ne nous fusille pas sans nous avoir jugés. C'est peut-être aussi la raison pour laquelle on n'est pas venu nous chercher dans la nuit du ... Trois citoyens de ..., qui s'étaient réfugiés au presbytère parce que leurs maisons étaient brûlées, et qui avaient fait autant de mal que nous, ont été arrêtés quelques jours après nous et fusillés sans jugement dans la cour d'une école de ... Le ..., le commandant du camp de ... m'a fait appeler à son bureau pour me demander si je savais pour quelle raison ces trois citoyens avaient été fusillés, alors qu'à ce moment j'aurais pu ignorer encore si des habitants de ... avaient été tués.

Nous arrivons enfin à la gare, où l'on nous fait coucher sur de la paille dans un coin de la salle d'attente, et un employé qui parlait français est venu nous demander ce que nous avions fait : « Absolument rien », lui avons-nous répondu; ce qui paraît le surprendre. « Les Français ont bien emmené le maire et le receveur des postes de ...; vous serez sans doute des otages », nous dit-il. Un soldat du poste est venu nous demander si nous avions faim et soif; sur notre réponse affirmative, il nous a apporté un verre d'eau qu'il nous a fait boire et il nous a donné quelques minces tranches de pain noir qu'il nous a mises dans la bouche l'une après l'autre. Notre situation paraissait le peiner et il aurait volontiers causé avec nous, mais le sous-officier le lui a interdit. Nous avons alors essayé d'envisager la situation et d'échanger nos impressions. Nous avions tous deux la même façon de voir et nous étions également résolus. A ce moment M. le Curé estimait que nous avions quatre-vingts chances pour cent d'être fusillés.

Comme nous pouvions comploter contre la sûreté de l'empire, le sous-officier est venu nous ordonner de nous taire et il a mis

un soldat en faction devant nous. Mais celui-ci fermait les yeux et nous continuions à échanger quelques paroles à mi-voix; le sous-officier nous ayant entendus a rappelé à l'ordre la sentinelle et nous a informés tous deux qu'il nous avertissait pour la dernière fois; ce qui malgré l'anxiété de notre situation nous a fait sourire. L'heure du train étant enfin arrivée on nous a embarqués dans un compartiment de troisième, avec un caporal et quatre hommes baïonnette au canon. En cours de route ces soldats nous ont également demandé ce que nous avions fait. Nous leur avons fait comprendre comme nous l'avons pu que nous étions restés dans la commune uniquement par devoir, pour ne pas abandonner la population et pour lui donner l'exemple du calme, de la prudence et du sang-froid. Alors ils nous ont dit : « Ah! so! so! — Ruhige! — die Deutsche sind gut. » Et à partir de ce moment la sévérité de leur consigne s'est un peu relâchée; ils nous laissaient causer assez librement.

A ..., arrêt que nous passons dans une lampisterie, toujours sur de la paille; mais cette fois, au bout d'un temps plus ou moins long, on nous apporte un banc. Comme nous allions entrer dans ce local, un des officiers que nous avions vus lors de la fameuse scène du civil s'avance vers nous et nous dit : « Vous êtes le curé et l'instituteur de ...? — Oui, Monsieur. — Vous nous aviez affirmé l'autre jour que la population ne tirerait pas sur les troupes, et aujourd'hui on vous accuse d'avoir tiré vous-mêmes. » Comme nous protestions contre cette accusation il nous quitte en ajoutant : « Je souhaite pour vous que cela ne soit pas vrai. » Les soldats et les voyageurs se rassemblaient autour du local où nous étions. Quels sentiments exprimaient-ils? Il est facile de le deviner, car il est certain que personne n'aurait osé prendre notre défense. A ce moment un capitaine de service à la gare est venu faire circuler la foule; puis, pour nous donner sans doute une idée de la supériorité de la culture et de la générosité allemandes, pendant un temps qui nous a paru terriblement long — un quart d'heure, une demi-heure, je ne sais —, il s'est offert la satisfaction de couvrir d'insultes et d'injures (c'était en allemand, heureusement pour nous) deux hommes innocents, qui étaient prisonniers et qui avaient les mains liées. A plusieurs reprises, je l'ai regardé en

face; chaque fois que je relevais la tête, les invectives recommençaient avec plus de violence. Oh! ces yeux bleus d'acier, je les reconnaîtrais entre cent mille. Enfin l'arrivée du train pour ... a mis fin à ce supplice. A toutes les gares où l'on s'arrêtait, l'un ou l'autre des soldats qui nous accompagnaient et qui semblaient fiers de leur mission, se mettait à la portière pour faire savoir à tout le monde qu'ils conduisaient à ... deux espions, deux francs-tireurs : « Pfarrer und Lehrer von ... » Et pendant qu'on leur offrait des cigarettes, des cigares, du café ou du thé, on nous menaçait de nous couper le cou, de nous percer à la baïonnette ou de nous fusiller. Entre temps, d'une gare à l'autre, nous pouvions causer, et depuis que nous savions que nous allions à ..., notre situation nous paraissait moins critique. Pour nous fusiller, il eût été inutile de nous emmener à ..., voire même à ... A ce moment, M. le Curé est d'avis que nous avons quarante chances pour cent d'avoir la vie sauve, quant à présent. Nous passerons probablement au conseil de guerre. De quoi nous accusera-t-on? Quels témoignages produira-t-on? Voilà l'inconnue. Quoi qu'il arrive, tous deux nous sommes toujours bien résolus. Au cas où nous serions fusillés nous demanderions, si possible, qu'après la guerre nos corps soient ramenés à ... pour y être enterrés l'un à côté de l'autre au milieu du cimetière des soldats. Pour le devoir et pour la patrie, et aussi pour Dieu, disait M. le Curé, tous deux nous avions fait le sacrifice de notre vie.

Tout en devisant avec le plus grand calme de ces choses plutôt lugubres — mais en temps de guerre il semble que la vie est si peu de chose — nous sommes arrivés à ... A la gare nous avons eu un joli succès de curiosité; puis on nous conduit en voiture au palais du gouvernement. Au moment où nous allions y pénétrer, un officier allemand est venu me flanquer un coup dans le dos. Après un interrogatoire insignifiant on nous envoie à la direction de la police municipale, où l'on nous délie enfin les mains; nous pouvons nous rafraîchir les mains et le visage et boire un verre d'eau. Ensuite nouvel interrogatoire sommaire et nous repartons encore pour l'inconnu. Nous ne tardons pas à nous arrêter devant un nouveau bâtiment : c'est la prison préventive et l'on nous y fait entrer. Au bureau, formalités d'usage sans doute; puis après nous avoir donné à chacun une paire de

draps on nous emmène en cellule. Lorsque le geôlier a fermé la porte de la mienne, surtout lorsque j'ai entendu le grincement de la serrure et le bruit des verrous de sûreté, j'ai cru que j'étais pour toujours séparé du reste du monde.

Exténué, à demi abruti, je me suis laissé tomber sur un escabeau qui se trouvait au milieu de la cellule ; puis ayant remarqué contre le mur quelque chose qui ressemblait à un lit, j'ai étendu mes draps sur la paillasse et je me suis couché sans souper : je n'avais pour ainsi dire rien mangé depuis la veille à midi. J'ai dormi comme une masse. Le lendemain c'est le bruit des verrous qui m'a éveillé. En ouvrant ma porte le gardien m'a fait comprendre qu'il fallait me préparer pour aller à la messe. Dans les couloirs et à la chapelle nous avons pris contact avec ceux qui nous avaient précédés en prison et qui allaient être pendant quelque temps nos compagnons d'infortune; nous y retrouvons également trois vieillards de ..., qui habitaient des fermes près du col et que les Allemands avaient emmenés dès les premiers jours de leur arrivée; mais impossible de leur parler. A neuf heures, au moment de la promenade dans la cour, nous pouvons échanger quelques mots, M. le Curé et moi, et nous faisons connaissance avec diverses personnalités d'Alsace que les Allemands avaient arrêtées comme suspectes. Parmi elles il y avait des prêtres, des instituteurs, des maires, des pharmaciens, des notaires, des juges, des industriels, et ils paraissaient jouir d'une certaine liberté. — Le soir, à cinq heures, interrogatoire où je déclare pour quelles raisons M. le Curé et moi nous sommes restés à ..., mais que j'ignore pourquoi nous avons été arrêtés. Je signe le procès-verbal et je m'attends à ce que nous passions en conseil de guerre; nous sommes toujours à la merci des témoignages qu'on pourra produire contre nous, et tant que nous nous sentirons sous la menace d'accusations quelconques nous n'aurons aucune sécurité.

Le lendemain, il semble que nous vivons dans une autre atmosphère. Nous sommes autorisés à rester dans la cour toute la journée et nous pouvons faire venir notre repas du dehors; si ce n'étaient l'inquiétude de la famille et le souci de la population, notre sort serait supportable; mais nous sommes des privilégiés. Les camarades d'infortune qui sortent dans les autres cours sont

enfermés presque toute la journée et doivent se contenter de l'ordinaire de la prison; ils n'ont même pas le droit de fumer. Ils sont traités absolument comme des prisonniers de droit commun.

Matériellement, les huit semaines de ma captivité que j'ai passées à ... ont été les meilleures; mais moralement c'était terrible et pourtant nous nous efforcions de n'en rien laisser voir : nos gardiens auraient été trop contents. Aucune correspondance possible; on nous autorisait à écrire, mais nos lettres ne partaient jamais et le plus souvent au bout de quelques jours on nous les rendait. Les nouvelles qui nous arrivaient par journaux allemands — les Alsaciens pouvaient s'en procurer — et par les gardiens, nous navraient. Cependant nous avons su vaguement que les grands combats engagés dans la période du ... au ... n'avaient pas dû être favorables aux Allemands et qu'en outre ils y avaient perdu beaucoup de monde.

Le ... nous sommes à nouveau interrogés, M. le Curé et moi, par un assesseur près le conseil de guerre et celui-ci nous annonce qu'aucune accusation n'étant portée contre nous, nous serons mis en liberté dans quelques jours, mais nous restons sceptiques. Étant revenu à la prison deux ou trois jours après, il a été surpris de nous y voir encore et il nous a engagés à écrire au gouverneur de ... pour lui rappeler notre cas et lui demander notre mise en liberté. Il nous en coûtait beaucoup d'écrire cette lettre; pourtant comme nous ne sollicitions aucune faveur — puisqu'on nous avait arrêtés sans raison nous avions le droit de recouvrer notre liberté — nous nous y sommes cependant résolus. Le ... ma lettre m'a été rapportée avec la mention « wird enklassen » alors que celle de M. le Curé est restée sans réponse, parce que, a-t-on dit, il avait moins de quarante-cinq ans. Aussi, le 11 octobre, est-il parti avec quelques autres pour un camp de concentration, ... croyait-on, et depuis je n'ai plus eu de ses nouvelles, car il est interdit aux prisonniers de correspondre entre eux.

Je m'attendais tous les jours à être libéré. Le ..., à quatre heures du matin, le gardien entre dans ma cellule en disant : « X..., enklassen ». Je m'habille, je rassemble à la hâte mes papiers, mes provisions et les quelques vêtements que j'avais achetés et

je descends dans la cour où se réunissaient tous ceux qui devaient partir. Là nous n'avons pas tardé à être fixés sur notre sort, le directeur nous ayant informés que nous partions pour ..., d'où nous serions probablement dirigés ensuite sur un camp de concentration définitif.

Nous sommes arrivés à ... et l'on nous a conduits dans un des bastions qui entourent la ville. C'est de ce jour qu'ont commencé véritablement nos souffrances physiques, mais malgré tout ce qui a été raconté à ce sujet par les camarades rapatriés jusqu'à ce jour, on ne peut se faire une idée d'un camp que lorsqu'on y a passé. Pour les hommes c'était terrible, mais pour les femmes c'était épouvantable. A côté de certains camps le bagne doit être un paradis.

A ... nous avons trouvé des compatriotes de toute la région vosgienne occupée. Ils nous ont appris qu'après des combats terribles, les Allemands avaient été chassés de ... et de .... J'ai poussé un soupir de soulagement en apprenant que ... était débarrassé. Mais qu'était devenue la population? Avait-elle eu à souffrir les mêmes violences qu'en Belgique et que dans les régions envahies du nord et de l'est? C'était à faire frémir ce que racontaient les camarades de ces pays : pillages, incendies, assassinats, viols, atrocités de toute nature. En avait-il été de même chez nous? C'était à devenir fou et ce qui m'étonne c'est qu'il n'y en ait pas eu davantage parmi les prisonniers civils pour perdre la tête.

Les soldats qui se trouvaient aussi à ... nous ont mis également un peu au courant de la situation militaire. La nouvelle de la victoire de la Marne et du recul général des Allemands nous a un peu réconfortés et par la suite nous ne cesserons de nous répéter : « Puisqu'on a pu les arrêter à ce moment-là, maintenant on peut espérer qu'ils ne passeront plus. »

Après un séjour de vingt-quatre heures à ... nouveau départ. Où allons-nous? Nous l'ignorons. Enfin nous arrivons le lendemain à ... après trente-six heures de voyage dans des wagons à bestiaux, mais avec des bancs. Certains camarades ont fait jusqu'à soixante-douze heures de chemin de fer, dans des wagons à bestiaux, sans bancs, uniquement avec un peu de paille. Nous avions passé la nuit dans le train. Comme il faisait déjà froid et que

beaucoup de camarades n'avaient que de légers vêtements d'été, presque tous frissonnaient; la nuit nous a paru terriblement longue. Le jour c'est un autre supplice. Dans toutes les gares où nous passons, des milliers de personnes nous attendent. La population a certainement été prévenue et partout ce sont des hourrahs accompagnés d'insultes et de menaces à notre adresse, car nous étions tous des francs-tireurs.

Au début la vie dans les camps était terrible : paillasses sordides, promiscuité effrayante, nourriture atroce et insuffisante; ceux qui n'avaient pas d'argent ont souffert de la faim. Pendant environ cinq mois, nous n'avons eu pour souper, à peu près chaque jour, qu'une sorte de bouillie faite avec des pelures de pommes de terre cuites dans l'eau : si encore elles avaient été propres! Puis à partir de février c'est la cantine qui cesse de vendre du pain alors que la ration quotidienne diminue d'un bon tiers. Heureusement qu'à cette époque les colis commencent à arriver, sans cela bien peu d'entre nous auraient résisté à un tel régime.

Le ... nous quittons ... pour ..., simple changement de résidence et de casernement; si à certains points de vue nous sommes mieux, à d'autres nous sommes plus mal; en somme, aucune amélioration.

J'ai quitté le camp le .... La nourriture était alors plus mauvaise et plus insuffisante que jamais et si nous voulons revoir nos compatriotes prisonniers en Allemagne, faisons tout ce qui dépendra de nous pour diminuer leurs souffrances physiques; n'en auraient-ils plus d'autres, il leur restera toujours assez de leurs souffrances morales. Quelles que soient les unes et les autres et quelles qu'aient été les incertitudes et les inquiétudes de certaines heures, jamais le courage des prisonniers n'a faibli et leur confiance en la victoire finale reste inébranlable....

II

M. X..., instituteur, prisonnier militaire en Allemagne, a noté ses impressions. Nous empruntons à son récit les pages qui suivent.

La vie au camp de X...

... Ceux qui ne travaillent pas se réunissent en groupe. Les Français aiment à vivre ainsi, par groupes d'amis. On s'assemble dans un coin préféré et là, on joue et fume en cachette, on écrit, on lit même (toujours en cachette), mais surtout on cause. On discute avec la même liberté de jugement qu'au temps de paix. On raille, on rit en sourdine. Les habiles font paraître des chansons d'à-propos, des dialogues, des comédies qui circulent sous le manteau. On chante. Insensiblement, on finit par s'amuser. Des gens graves — le Français est souvent grave quand il est seul — discutent de questions sérieuses, de morale et de politique. Quelques-uns étudient l'allemand. Un professeur donne des leçons de latin.

Le Français sait admirablement demeurer en deçà du règlement. Il en tire avec adresse tout le profit possible et il en tire tant de choses que les gardiens allemands en sont épouvantés. Ils s'attendent à tout de notre part et nous surveillent avec plus de curiosité que de défiance. Le gardien exécute impitoyablement l'ordre qui lui a été donné; il suffit au Français, pour n'être pas inquiété, de ne pas contrarier directement cet ordre.

Les sentinelles ont l'ordre de ne laisser sortir aucun prisonnier, cependant pour le besoin des corvées des hommes entrent et sortent couramment. Un loustic parie un jour de sortir en dehors du camp pendant une heure, et de rentrer sans être inquiété. Il passe en courant, affairé, devant les deux sentinelles. Puis, libre, en dehors de tout grillage, les mains dans les poches, se promène en sifflant. Et, rentrant au camp comme on rentre chez soi, il a pour les deux Allemands qui commencent à s'inquiéter, le sourire du locataire pour le concierge qu'il vient de jouer. Il rentre sans que personne ait songé à l'appréhender. Il est inconcevable pour un soldat allemand qu'on ose sortir sans ordre ainsi qu'on ferait avec ordre.

Je n'ai pas eu le temps de me faire d'amis parmi les Français. Je n'ai traversé que quelques groupes. Le camarade dont j'ai gardé le meilleur souvenir est un Russe. Je me suis beaucoup intéressé aux Russes, particulièrement maltraités, brutalisés et pourtant doux, obéissants et timides.

Je recevais la visite de mon Russe après chaque repas. Discrètement, silencieusement, passant au travers de toutes les consignes, il entre dans notre baraque et parvient jusqu'à moi. Il me salue, attend que je l'aperçoive et me resalue. Je partage généreusement ma soupe. En un instant il a tout avalé. Il se retire en souriant et en cherchant à m'exprimer par gestes, ses remerciements. C'est un sage. Il prend soin de faire deux cigarettes de celle que je lui offre. Il fume lentement tout en fixant sur moi ses yeux de chien dévoué. Son visage exprime la bonté. Nous nous entendons très bien, sans jamais nous causer. Il est prêt à tout pour m'obliger....

Retour du prisonnier.

Le 3 juillet, le docteur se dirige vers moi : « Je suis heureux de vous apprendre votre prochain départ. Vous rentrez en France. Vous serez à Constance le 10 juillet. »

J'ose à peine me réjouir. Cependant le bruit se confirme. Le lendemain, en me pansant : « Vous guérirez dans votre patrie. Il faudrait vous opérer, en France vous serez plus fort. » Le docteur examine ma jambe une dernière fois : « Il est nécessaire de couper encore, ce sera fait à Paris. — Bien, docteur! — J'aimerais vous opérer encore; vous partirez quand même. » A quel sentiment obéit-il?

Une dernière fois je me prête. Cette fois c'est au mollet qu'il m'entaille.

Nous partons le 4 au soir. On me remet ma capote bleue. Je suis heureux de retrouver ce souvenir. Mon pansement rougi par le sang est doublé. J'ai plus de trente-neuf de fièvre. Mais qu'importent la souffrance et la fièvre! Je veux partir.

Un dernier adieu au docteur, aux infirmiers. Je quitte le cœur gros mes compagnons d'ennui et de souffrance. Ils me chargent de commissions pour la France. Je quitte enfin, roulé en voiture, ce camp. ce lazaret où j'ai passé de si mauvais jours.

C'est le retour. Mes infirmiers m'installent en seconde classe. Au départ un d'entre eux me prend et me serre la main. A Celler où nous changeons de train, comme on ne me connaît plus ici, on me transporte en quatrième classe. A Hanovre, d'autres échangeables nous rejoignent.

La marche du train est irrégulière; parfois il roule en rapide, puis il s'arrête. Il semble que nous n'avançons plus. Nous sommes souvent remorqués par des trains de voyageurs. Les voyageurs, indifférents, ne font preuve d'aucune animosité.

A Francfort, on nous sert un repas. C'est un régal : potage, saucisses et choux. En est-ce donc fini de leur maigre soupe d'orge? Un officier voyant notre plaisir s'apitoie et s'étonne : « En quoi sommes-nous des barbares? »

Nous roulons tout le jour. A minuit, arrêt à Rastadt. On nous descend du train. La plus amère inquiétude me saisit; serait-ce un nouveau Namur? Un infirmier narquois s'approche : « Il n'y a plus d'échange. Notre Kaiser a tout fait, mais Paris a refusé. Nous vous emportons à la forteresse. » Puis, l'infirmier au visage de haine revenant à la charge : « Savez-vous que vous êtes battus? Calais est aux Anglais. Qu'il reste anglais ou qu'il devienne allemand il est perdu pour vous. L'Italie peut être avec vous, vous n'en serez pas moins battus. Quelle honte pour la France que cette alliance! Vous saurez bientôt que l'Italie n'est que cela : ce disant, il fait avec la main le geste de la girouette. » Ses mensonges et ses rancunes se brisent contre le sourire d'incrédulité et d'ironie que nous avons tous aux lèvres. Mais, où donc vivait en France, avant la guerre, cet Allemand au français impeccable qui nous bouscule et volontiers nous brutalise?

Le dernier geste de mon infirmier de Celle m'avait porté à l'oubli des innombrables froissements dont nous avions souffert de leur part. Ces hommes aux plaisanteries grossières, impitoyables, indifférents au mal dont ils sont témoins, avides d'égoïste repos, peuvent après tout demeurer susceptibles de pitié. Ce peut être par crainte, par une sorte de paresse raisonnée qu'ils refusent de s'abandonner à tout mouvement de sympathie. On a pu les habituer à n'obéir qu'à la force qui s'impose en vue d'une utilité immédiate. Que sais-je? J'aurais trouvé avec plaisir une excuse à leur sécheresse, mais le spectacle de la

brutalité de pensée et de geste du brancardier de Rastadt me fait douter de la sagesse de mes bonnes dispositions.

Je pars pour la forteresse. Je m'étends sur un grabat qui me permet à peine d'étendre la jambe encore endolorie de l'opération. Nous recevons une tranche de pain K et quoique je n'aie pas mangé depuis longtemps, je la laisse. Ma fièvre a augmenté. Ma jambe fatiguée enfle. Néanmoins je résiste. Je veux partir.

Le soir, après un ordre immédiat, les estropiés sont reconduits à la gare. Nous trouvons là les enfants d'une école qui, immobiles et sur deux rangs, assistent à notre départ. Fillettes et garçons contemplent la scène silencieusement, sérieusement convaincus de sa gravité. Nous sommes habitués à ces séances d'exposition qui doivent servir aux pédagogues d'outre-Rhin de leçons de choses. Au camp de Celle nous avions ainsi de nombreux visiteurs. Dimanches et jours de congé, la jeunesse de Celle sous le commandement de moniteurs se livrait à des exercices militaires à proximité du camp. Nous les voyions creuser des tranchées et charger en vrais soldats dans notre direction. La population oisive, en promenade le dimanche, prenait plaisir à les exhorter par gestes et par cris. Elle se joignait même, visiblement, à leurs ébats.

Au moment de m'embarquer, un officier qui remarque ma pâleur, m'interroge et, par faveur, me fait installer dans un wagon de troisième classe. Je m'assoupis sur les coussins. Il fait bon. Le train file, nous descendons à toute allure vers le sud. Je souffre moins à cette pensée. Ma sentinelle m'offre de partager son pain et ses saucisses. Je mange. Vers Fribourg, au passage du train qui a ralenti, des femmes agitent les bras. Quelques-uns d'entre nous grimacent aux portières. Des cris s'élèvent, les hommes montrent les poings. Des enfants lancent des pierres.

Minuit! Arrêt! On me descend. Nouvelle visite et nouveau choix. Ma jambe est en très mauvais état, mon cas paraît être jugé très grave. Mon nom est inscrit à part. Je crains qu'on me garde. Au contraire, c'est moi qui pars et seul. D'autres très gravement malades me rejoignent. Un train sanitaire — enfin! le premier! il est vrai que celui-ci doit nous déposer en Suisse — nous est réservé.

Mais quoi? Le canon? Nous sommes à Neuf-Brisach. C'est bien le canon. Enfin, de nouveau la guerre! Je suis heureux.

Offenbourg. Il est onze heures du matin. Une soupe moins infecte nous est servie avec quelques grammes de pain K. Un pauvre compagnon auprès de moi vient de rendre le dernier soupir. On le descend.

Constance! On nous transporte à deux cents, étendus sur des litières, à la caserne. Quatre infirmiers sont chargés de nous panser. Un fiévreux tombe en agonie. Il délire, nous injurie, raille la France. Il acclame ses infirmiers allemands. On n'entend bientôt plus que ses râles.

Au matin, visite. Je suis échangeable. Les trop gravement atteints doivent rester à Constance où des soins pressants leur seront donnés. Ceux qu'ils vont remplacer, soignés ici depuis un mois, se joignent à nous. Nous osons alors nous abandonner à la joie. Nous voici étendus sur les couchettes d'un heureux train suisse. Les infirmières suisses nous sourient et se prodiguent autour de nous.

Un prince badois fait une dernière inspection; il s'assure de notre confortable. Révoltante ironie! Avons-nous jamais vu de prince prendre soin de nous, chez eux, quand nous voyagions en quatrième classe, sans couchette, sans paille, sur les planches?

Un train suisse s'arrête à la hauteur du nôtre. Un jeune homme et une jeune fille se penchent à la portière et bien que suisses allemands m'adressent la parole en assez bon français. Une bienveillante curiosité les anime. Notre train s'ébranle. La jeune fille détache un œillet de son corsage et me le tend avec un sourire.

La foule a envahi la première petite gare suisse que nous traversons. On nous acclame. On agite des drapeaux tricolores. On cherche à nous faire parvenir par les portières des paquets de tabac, du chocolat, des bouquets. Le train, obligé d'arrêter, est envahi. Les Suissesses nous offrent elles-mêmes leurs gâteries. On nous dérobe des souvenirs : « Ne serait-ce qu'un bouton de votre capote! »

Zurich, Berne... L'accès des quais est interdit. La foule stationne derrière les grilles. Nous quittons Berne sous l'orage

Dans les petites gares, sur les quais la foule nous attend stoïque sous la pluie, et nous fête.

Nous sommes enthousiasmés de cet accueil qui prend partout des reliefs de réjouissance et de fête. Nous renaissons à la joie, à la jeunesse et à la vie au milieu des fleurs et des sourires qu'on nous prodigue. Nous sommes tout à l'avenir et à la gaîté. Aussi est-ce avec une haine farouche, impétueuse, que nous nous révoltons contre tout ce qui vient nous rappeler notre passé de souffrance. Nous croisons le train sanitaire qui ramène de France les grands blessés allemands. Un vent de colère et de folie passe sur nous. Une clameur s'élève, brutale, haineuse. On s'injurie, on se menace de poings impuissants.

Le doux pays de Vaud; Lausanne. La gare est noire d'un peuple bruyant et enthousiaste. Sur les voies, sur les quais, aux fenêtres il y a foule. Nous sommes surchargés de paquets, de cadeaux, de fleurs. Des drapeaux français sont attachés aux portières. Des infirmières de la Croix rouge remettent à chacun une pochette. « Aux glorieux blessés de France, souvenir de leur passage à Lausanne. » Lausanne, le doux souvenir, et les braves cœurs que ces Vaudois! »

Genève. Comme à Berne l'accès aux quais est interdit. Nous sommes l'objet d'une réception officielle : repas, discours...

Nous approchons de la frontière. La gaîté exubérante des blessés s'assombrit. Une émotion intense grandit en nous, nous serre la gorge.

Bellegarde. Un détachement de coloniaux rend les honneurs. On sonne *Aux Champs. La Marseillaise*. On nous reçoit enfin en soldats. Nous voudrions crier, pousser un « hourra! » qui salue notre pays, mais nos voix s'étranglent, des sanglots nous montent à la gorge, et, défaillants, étendus sur nos couchettes, nous pleurons, comme des enfants.

La même réception d'une sévérité grandiose nous est faite partout où nous passons, à Ambérieu, à Lyon, puis, plus tard, à Paris. Plus rien, ici, de l'exubérance profane et des gâteries féminines de la Suisse. Les âmes dans notre pays sont plus graves et plus hautes. Partout le même silence religieux nous accueille. Dans la foule, des femmes en deuil, des jeunes filles cherchent à lire sur nos visages pâles les souffrances que nous avons sup-

portées, avec ce regard aigu qu'ont les mères et les sœurs pour mesurer le mal des fils et des frères. Leur sympathie douloureuse nous est un gracieux cortège.

C'est fini. Nous sommes en France; elle est venue au-devant de nous soucieuse, grave et le cœur débordant d'amour. Nous sommes sauvés, nous guérirons.

J'ai guéri. Ce que la science du barbare n'avait pu faire s'est accompli en France lentement, régulièrement et comme à plaisir. Ceux qui ont vécu la vie des camps, des lazarets d'Allemagne et sont rentrés en France pour y guérir, croient aux miracles de l'amour.

La Patrie ne nous doit rien. Elle nous a sauvés en nous grandissant. Nous sommes plus que jamais ses fils. Un pacte nous lie à elle, scellé par ce qu'il y a de divin dans l'homme, la haine du mal, quel qu'il soit, et l'amour. Vive la France!

Lettres du Front.

I

*Lettre de M. E. H., professeur de Première au lycée de B..., au recteur de l'Académie de **** [1].

B..., le .....

Monsieur le Recteur,

Le précieux témoignage de haute estime que vous avez bien voulu me donner dépasse singulièrement le mérite de mon acte de bonne volonté. En cherchant à participer activement à la défense nationale, je n'ai fait que céder à une impulsion instinctive et irrésistible. Il m'était impossible de faire autrement. J'en ai pour preuve la satisfaction profonde et l'espèce d'allégresse que j'éprouve depuis que je suis entré à la caserne. Fini l'angoisse dans laquelle je me consumais depuis le commencement de la mobilisation; finie aussi la mélancolie déprimante dans laquelle une perte cruelle me tenait plongé depuis cinq années. Incorporé, d'ailleurs, avec des jeunes gens dont plusieurs ont été mes élèves, gagné par leur gaîté, par leur enthousiasme juvénile, je suis revenu à vingt ans. Ma seule inquiétude est de m'être fait illusion sur mes moyens physiques et de ne pas réussir à faire un combattant sérieux. C'est seulement dans les pièces de Corneille que le ressort moral tient lieu de tout le reste. Puisse cette crainte ne pas se réaliser! Car je veux mériter votre approbation et vos éloges, encore et surtout par la manière dont je me serai comporté devant l'ennemi. En tout cas, et quoi qu'il

1. Cette lettre a été écrite par M. H. à son recteur qui l'avait félicité d'avoir contracté à cinquante ans un engagement dans le service armé: depuis lors, M. H. avait conquis le grade de sous-lieutenant; il est tombé glorieusement le 17 avril dernier devant le fort de Douaumont.

doive m'arriver, soyez assuré, Monsieur le Recteur, que la lettre vraiment trop flatteuse, dont vous m'avez honoré, sera conservée religieusement comme un de mes plus sûrs titres d'honneur, et comme un des meilleurs souvenirs que les miens puissent garder de moi.

Veuillez agréer, Monsieur le Recteur, avec mes remerciements réitérés, l'assurance de mon respectueux dévouement.

II

Lettre de M. A. B., professeur de philosophie au lycée de L.... au secrétaire de la rédaction de la « Revue Pédagogique ».

14 mai 1916.

... Il m'est agréable, dans mon existence inattendue et prolongée de guerrier, de constater que cependant les liens qui m'unissent à l'Université n'achèvent pas de se desserrer, et qu'un jour peut-être — on ne sait trop que prévoir — il sera possible de reprendre la vie studieuse et pacifique.

Je suis toujours en Alsace. J'ai pu jouir aux alentours de Pâques d'une permission de six jours que je suis allé passer à Paris, comme la précédente. Je me promettais d'aller vous rendre visite. Mais mes instants étaient tellement comptés qu'il m'a fallu renoncer à ce plaisir.

Depuis mon retour sur le front, je vis tout à fait dans les bois et je n'ai pas remis les pieds dans un endroit habité. Cette existence aurait son charme, quand le temps est beau, si nos forêts n'étaient pas trop souvent visitées par les obus et la mitraille, qui brisent les troncs, déchiquètent les branches et, hélas! n'épargnent pas toujours les hommes. Dans ces conditions, les promenades manquent d'abandon. On ne peut guère quitter les boyaux. En dehors du service, qui est parfois assez absorbant, la grande distraction reste d'étudier à la jumelle les positions boches qui serpentent dans la vallée et s'étayent sur les hauteurs d'en face, au milieu des prés, des bouquets de bois, des vergers fleuris, autour des villages presque intacts et de la pittoresque petite ville au vieux clocher, que nos soldats occupèrent un instant aux premiers jours de la guerre, et dont nous pouvons

contempler à loisir les avenues de grands arbres sur lesquelles se glissent furtivement les casquettes plates.

Je suis toujours au ...e après l'avoir quitté un instant pour le ...e, où je tenais les tranchées à côté de petits soldats de la classe 15 dont j'aimais l'insouciante jeunesse et l'entrain bruyant. Des transformations successives dans la répartition de nos compagnies de mitrailleuses furent la cause de ces pérégrinations à travers l'armée active. Elles me firent un printemps assez varié. J'ai changé trois ou quatre fois de secteur. Et il n'y a plus guère de tranchées dans l'Alsace du Sud que je n'aie parcourues et étudiées. Ce n'est pas sans regret pourtant que j'ai quitté cette région de ..... où j'ai vécu plus d'une année, et qui avait l'immense avantage de nous offrir, en arrière des tranchées, pour nos journées de repos, un pays d'un pittoresque charmant et une petite ville restée coquette et presque gaie sous les ravages des 210, une petite ville vraiment française par sa façon de narguer le péril comme par la sympathie sans contrainte qu'elle nous témoignait.

Ici, vous disais-je, c'est la vie forestière, sans plus....

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

Lettre de M. Liard, vice-recteur de l'Académie de Paris, aux enfants d'Amérique.

« Mes chers enfants,

« Vous ne me connaissez pas et je ne vous connais pas. Nous ne nous rencontrerons probablement jamais. Je m'adresse cependant à vous comme à de jeunes amis, et d'un cœur qui est un cœur de grand-père, je vous envoie des remerciements émus.

« Entre votre pays et le mien, il existe de vieux liens. Quand vos arrière-grands-pères prirent les armes pour leur indépendance, des Français, conduits par La Fayette et Rochambeau, allèrent combattre avec eux.

« On ne vous l'a pas laissé ignorer. Vous vous en êtes souvenus.

« Aujourd'hui, la France est engagée dans une terrible guerre. Elle défend son sol envahi. Elle lutte pour des idées qui sont aussi celles de vos pères : le droit et la liberté des peuples.

« Vous le savez et vous l'avez compris.

« Vous savez aussi qu'une guerre comme celle-là fait beaucoup de victimes et d'orphelins. Vous n'ignorez pas que nombre de ces orphelins ont besoin d'aide et de protection.

« Alors vous vous êtes dit : Nous aussi, petits Américains, petites Américaines, nous voulons venir en aide aux orphelins de la France amie.

« Soyez bénis pour cette généreuse inspiration.

« La France profondément touchée vous en est reconnaissante.

« Aux liens qui déjà unissaient votre pays et le nôtre, vous avez ajouté le lien touchant d'une tendresse fraternelle.

« Les orphelins de France qui sont ou qui seront aidés par vous vous remercient. »

La crise de l'apprentissage au Conseil général des Bouches-du-Rhône [1]. — En octobre 1913, sur la proposition de son vice-président, M. Maurel, le Conseil général des Bouches-du-Rhône confiait à une commission le soin d'étudier la question de l'apprentissage. Il suffit de lire les noms et qualités des commissaires pour comprendre avec quelle largeur et dans quel esprit d'entente on entreprenait cette enquête. Ce n'était pas seulement le problème de l'apprentissage industriel que le Conseil général entendait résoudre. Réunissant, en vue d'une action commune, conseillers généraux ou municipaux et membres de la Chambre de Commerce, patrons et délégués de la Bourse du Travail, représentants de l'Instruction publique et représentants du ministère du Commerce, ou du ministère du Travail, il voulait organiser, par un accord de toutes les expériences, de tous les intérêts, l'éducation des adultes considérée dans son ensemble.

La guerre retarda les travaux de la commission, et c'est seulement en septembre 1915, que M. Maurel déposait son rapport général. Nous en résumerons les conclusions, avec le regret de ne pouvoir analyser, dans le détail, le travail si riche, si solide, de M. Maurel et les rapports très étudiés et très instructifs de ses collaborateurs.

« Dans le département des Bouches-du-Rhône, les écoles versent annuellement dans les divers milieux commerciaux, agricoles, industriels ou artistiques, un contingent de 10 000 enfants, dont 5 500 filles et 4 500 garçons de treize ans. Pour Marseille, le contingent est environ de 3 800 garçons et 4 500 filles. » Or, pour ne prendre que Marseille, et, dans cette ville, les garçons, l'on constate que 500 d'entre eux environ entrent dans une école primaire supérieure, 150 à 200 sont à l'école pratique, 1 200 suivent des cours complémentaires institués par la ville, les sociétés industrielles, la Chambre de Commerce, les syndicats ouvriers, etc. Et c'est à Marseille, et pour les garçons, que l'organisation est le plus avancée. Il s'agit d'assurer à tous et à toutes un complément d'instruction générale et une préparation professionnelle.

M. Maurel, très justement, distingue les écoles rurales et les écoles urbaines, et, très justement aussi, il souhaite une utilisation pratique des onzième, douzième, treizième années, établissant un lien naturel, à l'école primaire, entre l'école et la post-école.

Donc, dans toutes les écoles rurales, un enseignement agricole, un musée, un champ d'expérience : pour toutes les jeunes filles, une éducation ménagère appropriée à la vie de la ferme. A côté de chaque

1. Rapport général présenté par M. H.-M. Maurel, vice-président du Conseil général, suivi des rapports de MM. L. Bourdillon, directeur de la Société marseillaise des Constructions mécaniques, Bousquet, directeur de l'Ecole pratique d'Industrie, Fontenaille, inspecteur de l'Enseignement primaire, Mognier, inspecteur de l'Enseignement technique, Rivals, administrateur de la Bourse du Travail.

proposition, M. Maurel, en homme pratique, inscrit la dépense qu'elle nécessitera. Pour l'enseignement agricole, il n'inscrit rien, et il a raison; c'est une des matières obligatoires de l'enseignement primaire. En réalité, M. Maurel ne fait que souhaiter l'application de la loi de 1882. Mais, pour créer une émulation entre les enfants, il inscrit, pour chaque canton, deux primes de 50 francs devant récompenser les deux copies les mieux cotées à l'épreuve d'agriculture du certificat d'études.

A leur sortie de l'école, les jeunes gens trouveront au chef-lieu de canton un *cours complémentaire et de préapprentissage agricole* dont le titre dit assez la fonction. Il y aura 9 de ces cours, confiés à des instituteurs et coûtant à l'État 21 600 francs. Enfin, les jeunes gens devenus des apprentis de l'agriculture, auront, dans chaque commune, des *cours de perfectionnement* où ils pourront compléter leur éducation agricole. Plus exactement ce seront des conférences, faites l'hiver par l'instituteur ou l'institutrice. La dépense prévue est de 40 000 francs, sans compter les 20 000 pour les champs de démonstration.

Dans les centres urbains, une organisation analogue sera créée pour l'industrie et le commerce. Pour les enfants de douze à quatorze ans, on instituera 27 *cours complémentaires et de réapprentissage*. L'enseignement des sciences appliquées y sera donné par des instituteurs et des institutrices; l'enseignement technique, « plutôt général que particulier », par des patrons et des ouvriers. Chacun de ces cours coûtera 5 000 francs pour l'installation et 12 000 pour le fonctionnement. Ailleurs qu'à Marseille, l'État contribuerait à la dépense dans une proportion de 50 p. 100.

Quand l'enfant sera devenu un apprenti, il devra suivre des *cours de perfectionnement* pour lesquels, rien que pour Marseille, M. Maurel prévoit une dépense de 250 000 francs.

Ces cours seront gratuits et obligatoires. Ce n'est pas sans hésitations, semble-t-il, que l'obligation a été acceptée; mais il a bien fallu se rendre à l'évidence. Peu à peu les adversaires de ce principe s'y rallient ou s'y résignent. En matière d'apprentissage, le régime de la liberté absolue a fait ses preuves.

Mais toutes précautions sont prises pour que l'obligation n'aboutisse pas à une organisation rigide et tyrannique.

Tout cet enseignement sera organisé et contrôlé par le *Comité de patronage des apprentis*, constitué dans chaque arrondissement, avec subdivisions autonomes dans certains cantons. Et la composition de ces comités où seront représentés des intérêts généraux et locaux est une garantie que, dans l'organisation de l'apprentissage, ni les uns ni les autres ne seront négligés. Pour établir le lien entre ces différents comités, peut-être pour les défendre contre le danger du particularisme, leurs présidents et deux de leurs délégués se réuniront au chef-lieu du département, avec les chefs des services universitaire, agricole, technique, du travail, les délégués patronaux et

ouvriers, le président des Conseils de Prudhommes, le président de la Chambre de Commerce, et formeront l'*Union départementale des Comités de patronage des apprentis.*

La réforme coûtera 800 000 francs pour l'ensemble du département, dont 500 000 pour Marseille. M. Maurel estime que ces 500 000 francs devront être partagés par tiers entre la ville, la Chambre de Commerce et le département. Il faudra en défalquer les sommes que, chaque année, la ville et les diverses sociétés dépensent pour l'éducation des adultes et qui s'élèvent à 200 000 francs environ.

Tel est, dans ses grandes lignes, le projet qui a été soumis au Conseil général des Bouches-du-Rhône. Les conclusions ont été adoptées à l'unanimité; et, pour passer de suite à l'exécution, le Conseil a voté une première somme de 40 000 francs. Les Chambres de Commerce de Marseille et d'Arles ont promis leur concours. Les cours complémentaires pour apprentis ne pourront fonctionner qu'à la fin de la guerre; mais, dès la rentrée d'octobre, deux cours complémentaires et de préapprentissage pour les garçons et deux pour les filles seront ouverts à Marseille. M. Maurel a fait en outre voter un crédit qui permettra aux Comités d'arrondissement d'étudier, dès maintenant, l'organisation et les programmes des cours de complément.

Il serait à souhaiter que l'exemple donné par le Conseil général des Bouches-du-Rhône fût suivi. Sans doute, ainsi, serait résolue, par les moyens les plus pratiques, la question de l'apprentissage, à laquelle sont si étroitement unies les destinées de notre industrie nationale.



Locaux scolaires occupés par les services de l'armée. — La liste des établissements occupés soit par le Service de Santé, soit par des cantonnements, bureaux ou magasins militaires a été publiée à plusieurs reprises depuis le début de la guerre. Nous avons nous-mêmes reproduit quelques-unes de ces statistiques. Elles ne concordent pas toujours entre elles. Des vérifications qui viennent d'être faites au ministère de l'Instruction publique permettent de donner les chiffres suivants comme les plus exacts. Ils ne concernent que les départements où ne se déroulent pas les opérations militaires. Pour les autres (Nord, Pas-de-Calais, Somme, Oise, Aisne, Ardennes, Marne, Meuse, Meurthe-et-Moselle, Vosges, Haut-Rhin), il est impossible de fournir des renseignements, le nombre des écoles occupées par l'armée variant, pour ainsi dire, chaque jour.

Établissements d'enseignement primaire occupés par les divers services de l'armée :

	1er oct. 1914.	15 sept. 1915.	30 avril 1916.
Écoles normales	135	125	111
— primaires supérieures . . .	200	173	159
— élémentaires et maternelles.	2 015	1 374	807

On doit remarquer que le nombre des écoles réquisitionnées durant les deux premiers mois de la guerre (qui coïncidaient avec les vacances) était plus élevé qu'au 1er octobre 1914.

Le nombre des établissements rendus à leur destination ordinaire est exactement, pour la période allant du 15 septembre 1915 au 30 avril 1916 :

Écoles normales	14
— primaires supérieures	15
— élémentaires et maternelles	576

Mais une école primaire supérieure et 9 écoles élémentaires ont été, pendant la même période, de nouveau réquisitionnées.

Enfin, à la date du 15 juin, le sous-secrétaire d'État du Service de Santé et le sous-secrétaire d'État de l'Intendance avaient promis la rétrocession de 13 écoles normales, de 20 écoles primaires supérieures et de 78 écoles élémentaires. Ces chiffres ne comprennent pas les promesses de restitutions partielles. Et les négociations continuent pour la remise au service académique d'un certain nombre d'établissements.

❦

Les cantines scolaires dans l'arrondissement de Périgueux (Conclusion d'un rapport de M. Ameline, inspecteur primaire). — Pendant l'hiver 1915-1916 et malgré les circonstances défavorables de la guerre (municipalités désorganisées, instituteurs mobilisés, charges publiques ou communales de toutes sortes) nous enregistrons à nouveau dans la première circonscription de Périgueux, les heureux résultats suivants :

1° Des cantines ont fonctionné dans 45 communes, sur 101, et dans 86 écoles sur 190.

2° 2 307 enfants des deux sexes y ont participé, augmentation de 400 unités sur l'an dernier.

3° Il a été servi surtout des soupes avec beaucoup de légumes. Quelques cantines mieux dotées ont pu servir de la soupe grasse, des ragoûts divers.

4° Le prix moyen d'une soupe ressort toujours à 0 fr. 05 environ.

5° Le total des souscriptions s'élève à 5 628 francs. On remarquera que l'effort financier des familles n'est pas très élevé; mais elles donnent souvent en nature, et principalement des légumes; que la dépense pour les cantines est surtout supportée par les communes; que les subventions du département ou de l'État sont bien peu élevées; que quelques particuliers et délégués cantonaux ont manifesté pécuniairement leur sympathie pour l'école publique.

6° Depuis l'année scolaire 1903-1904, année de création et d'organisation des cantines dans la circonscription, il a été dépensé 61 820 francs.

7° Et le total des soupes ou repas servis se décompose ainsi :

1903-1904 (année de création et d'organisation).	70 000
1904-1905	86 411
1905-1906	89 854
1906-1907	82 046
1907-1908	110 795
1908-1909	136 852
1909-1910	149 812
1910-1911	134 436
1911-1912	125 663
1912-1913	135 247
1913-1914	157 864
1914-1915	97 159
1915-1916	115 590
Total général en 13 ans	1 491 729

soupes servies.

Malgré des circonstances défavorables passagères, l'œuvre de nos cantines scolaires rurales reste prospère. Je m'applaudis chaque jour de l'avoir créée, dirigée, soutenue. Mais je n'oublie pas que le personnel s'y est donné de bon cœur, en particulier les institutrices, car bien souvent ce sont elles qui, avec leurs grandes élèves épluchent les légumes et font cuire la soupe scolaire. Ce surcroît de travail a sa légitime récompense dans une plus grande estime des familles pour l'école publique et ses maîtres dévoués.

❦

Séance annuelle de l'Orphelinat de l'enseignement primaire. — L'œuvre de l'Orphelinat de l'enseignement primaire a tenu son assemblée générale annuelle, à la Sorbonne, le dimanche 9 avril 1916, sous la présidence de M. Albert Métin, ministre du Travail et de la Prévoyance sociale.

Les orateurs y ont tour à tour rendu un hommage ému à la mémoire de leur vénéré président-fondateur, Alfred Mézières, mort l'an dernier dans sa maison natale à Réhon (Meurthe-et-Moselle), en pays envahi. Mais Alfred Mézières subsiste par ses œuvres, ce sont les paroles mêmes de M. Métin, et parmi ces œuvres se trouve l'Orphelinat, « une de celles qui méritent le mieux la reconnaissance de tous. »

La guerre a douloureusement accru les charges de l'association. Les sociétaires tués au feu laissent 685 orphelins ; ils ont versé 8 495 francs de cotisations et les sommes que toucheront leurs orphelins s'élèvent à 926 918 francs, près d'un million ! L'œuvre, en dehors des secours statutaires, a versé 100 francs à chacune des familles des 440 sociétaires tombés à l'ennemi, soit 44 000 francs : 50 de ces sociétaires n'appartenaient à l'Orphelinat que depuis un an à peine et 270 francs de cotisations rapporteront à leurs enfants 117 800 francs. Parmi ces 50 sociétaires, 7 n'avaient versé que 3 francs de cotisation ; leurs orphelins recevront 20 700 francs.

Les chiffres qui précèdent ne visent que des augmentations des dépenses ordinaires, telles qu'elles pouvaient être prévues il y a dix-huit mois. On conçoit donc la nécessité d'un appel à des ressources nouvelles ou à de plus riches recettes. Certaines organisations, le Secours national notamment, ou le Comité de répartition des fonds de la journée du 27 juin 1915, ont bien fait des versements à la Caisse de l'œuvre : le Comité central a décidé de transmettre intégralement aux pupilles les sommes ainsi recueillies. Mais les espoirs que le Comité central a fondés sur la générosité des bienfaiteurs et amis de l'œuvre et sur les résultats d'une propagande encore plus active semblent ne pas devoir être déçus. Les offrandes et les dons ont été depuis dix-huit mois plus empressés et plus abondants : la *Revue Pédagogique* a, en particulier, signalé dans son numéro de novembre 1915, l'attribution à l'Orphelinat, par l'Académie Française d'un prix d'héroïsme et de dévouement de 6 000 francs. Et une ardente propagande a amené à l'œuvre des adhérents chaque jour plus nombreux : parmi les artisans de cette heureuse progression, inspecteurs et inspectrices des écoles primaires et des écoles maternelles de la Ville de Paris et des départements ont droit à une mention spéciale. Pour ne retenir qu'un exemple, nous citerons une circonscription du centre de la France où, grâce aux efforts de l'inspecteur primaire admirablement secondé par le zèle infatigable d'une institutrice, faisant fonction de trésorier, le nombre des inscriptions a passé de 39 en 1914 à 208 en 1915 ; et il convient d'ajouter que sur les 169 nouveaux membres, 123 sont des membres désintéressés.

Les dépenses pour l'exercice 1915 s'élèvent à 280 000 francs, dont 272 978 francs ont été touchés par les orphelins : elles dépassent les recettes de 37 000 francs en chiffres ronds.

Mais l'appel lancé à tous les amis de l'œuvre ne saurait rester sans échos; grâce à eux, l'équilibre budgétaire sera promptement rétabli : ceux qui connaissent la sage administration de l'œuvre et les sympathies agissantes dont elle est entourée ne peuvent en douter.

Bibliographie.

Comptes rendus d'ouvrages adoptés par la Commission des bibliothèques de l'Enseignement primaire.

Le Parlement français, par Ch. M. Couyba. — Paris, Henri Laurent éditeur.

M. Couyba a rédigé, pour la collection qui a pour titre : les grandes Institutions de France, un précis qui résume les volumes et documents parus en grand nombre sur l'histoire du Parlement français. Il esquisse à grands traits l'évolution des institutions parlementaires, en décrit le mécanisme, en peint les aspects successifs aux différentes périodes. Il consacre un chapitre spécial aux principales richesses d'art qui méritent de fixer l'attention des visiteurs au Luxembourg et au Palais-Bourbon. Il en consacre un autre, et très vivant, très intéressant, à la vie intérieure de la Chambre et du Sénat — et ce n'est pas celui que, par curiosité, l'on consultera le moins.
Le livre est écrit avec simplicité et clarté. Il est illustré de gravures s'adaptant excellemment au texte.

❦

L'enseignement des langues vivantes, par A. Bossert. -- Paris, Hachette éditeur.

M. Bossert a réuni dans cette brochure trois articles datant de différentes époques, 1889, 1911 et 1913, mais répondant tous trois à une double pensée : l'enseignement d'une langue vivante doit être vivant; il doit non moins être méthodique.

Pour que l'enseignement soit vivant, il faut que l'élève soit entraîné à comprendre par l'oreille et à énoncer ce qu'il sait avec une prononciation correcte.

Pour que l'enseignement soit méthodique, il faut présenter les difficultés graduellement, avec ordre, tous les exercices habilement combinés se soutenant et se complétant les uns les autres. La mère peut se passer de cette rigueur avec son enfant; elle est indispensable au maître dans une classe.

Ce sont là des principes généraux auxquels nul professeur de langue vivante ne refuserait actuellement de souscrire. En développant le premier, M. Bossert combat la vieille méthode grammaticale

qui transformait la langue vivante en langue morte, et, sur ce point, il a cause gagnée ; mais, s'il rappelle vigoureusement le second, c'est surtout pour reprocher à la réforme de 1902 d'avoir ruiné l'enseignement des langues vivantes par « l'absence de méthode », et ici il nous semble mal informé, injuste, et nous ne saurions le suivre.

Ce que M. Bossert atteint, ce n'est pas la méthode directe elle-même, c'en est l'abus et le travestissement.

D'après lui, la méthode directe aurait cru que l'enseignement oral suffit à tout, supprimé ou à peu près le travail écrit, la grammaire et l'étude des textes littéraires, bref, transformé la classe de langues vivantes en vaine parlote.

Sans doute, par réaction contre la méthode des langues mortes, beaucoup de professeurs ont abusé d'abord des exercices oraux ; dans leur joie de voir les élèves comprendre et parler, ils n'ont pas toujours enseigné systématiquement les règles du langage ; ils ont parfois oublié la progression nécessaire, avancé trop vite, laissé s'évaporer des connaissances mal assises. C'était leur faute, et non celle de la méthode.

Au fond, M. Bossert ne se console pas qu'on soit allé plus loin que la réforme qu'il avait lui-même tentée vers 1889. Or en quoi consistait-elle essentiellement ? A substituer à l'usage du dictionnaire l'étude de listes de mots groupés d'après le sens, et aux textes littéraires des anecdotes et des leçons de choses. Beaucoup de ces mots ne restaient-ils pas une masse inerte qui encombrait la mémoire au lieu de se transformer en parole ? Avait-on réussi à fondre les deux nouveautés avec un enseignement grammatical solide, à déterminer un principe et une progression ? Il serait difficile de le soutenir. La réforme se réduisait à une série d'expédients.

C'est qu'il ne suffit pas, comme paraît le croire M. Bossert, pour arriver à parler et à écrire une langue, d'accumuler des matériaux et de bien prononcer ce que l'on a appris ; il faut s'entraîner à associer directement, de vive voix et par écrit, l'expression étrangère aux choses et aux pensées, en supprimant, autant que possible, l'intermédiaire de la langue maternelle ; c'est en cela que consiste essentiellement la méthode directe ; quant à la progression dans l'enseignement du vocabulaire, des idiotismes et de la grammaire, si M. Bossert veut bien relire les programmes de 1902, il verra qu'on s'est au moins efforcé de l'établir. C'est là le progrès indiscutable, et ce qui reste, après les excès de zèle et l'intransigeance du début, nécessaires peut-être pour déraciner une vieille et tenace routine. La dignité de l'enseignement n'est pas entamée : dans les classes supérieures, on lit les auteurs non moins que par le passé ; seulement, on les explique et on les résume d'abord en langue étrangère.

Malgré ce qui nous apparaît comme des faiblesses de doctrine, la brochure de M. Bossert reste fort intéressante, d'abord comme document historique, ensuite pour les nombreux conseils de détail dictés par une longue expérience et présentés avec une élégante clarté.

Autour du poêle, Contes d'Alsace, par H. Rosnoblet. — Paris, Berger-Levrault, éditeur.

Les contes dont se compose ce livre ne sont pas des contes populaires, mais des historiettes de l'invention de l'auteur; et ils ne sont d'Alsace que parce que cet auteur est alsacien — ou plutôt alsacienne — et que les récits en sont situés généralement aux alentours de la cathédrale de Strasbourg ou de Sainte-Odile, ou vers les bords du Rhin, ou, de préférence encore, dans une vieille maison campagnarde dont le souvenir inspire à l'auteur plus d'une page pleine de délicate émotion. Il y a dans ce livre un sentiment de nature très vif et très heureusement exprimé. Les oiseaux, les bêtes et les arbres y vivent en bonne intelligence avec les hommes, surtout avec les enfants, et s'entretiennent familièrement et amicalement avec eux, comme du temps où les animaux parlaient. Peut-être, à notre point de vue, les délices de l'école buissonnière y sont-elles peintes sous un jour un peu trop agréable : il est vrai qu'elles sont toujours suivies de retours qui portent en eux-mêmes la punition nécessaire. Ces récits d'escapades n'ont pas effrayé un homme qui a écrit une préface pour le livre, et qui n'est autre que M. Ernest Lavisse : il ne voit aucun danger à ce qu'on présente aux enfants des tableaux dont ils savent bien dégager eux-mêmes la signification réelle.

« Oh, sans doute, dit M. Lavisse, il faut parler raison aux petits ; mais pas trop tôt, pas trop souvent.

« Le pédagogue qui voudrait démontrer à une petite fille que sa reine n'est que du carton, ou bien à un petit garçon que son épée impériale n'est que du bois blanc, serait un imbécile; car la petite fille sait aussi bien que lui à quoi s'en tenir, et de même le petit garçon.

« Ils usent l'un et l'autre d'une faculté tout aussi naturelle que la raison et qui la précède en nous, et qu'il faut bien se garder d'étouffer : car la raison sans l'imagination est froide et risque de demeurer stérile. Les plus grands des philosophes et des savants avaient des imaginations de poètes ».

La Pieuvre, roman de Frank Norris (trad. Arnelle). — Paris, Hachette éditeur.

La Pieuvre (*The Octopus*) c'est le Trust du chemin de fer, étendant ses tentacules et mettant son emprise sur la Terre du Blé.

Voici la trame de ce roman :

Magnus Derrick, fermier de Californie, vient de perdre un procès avec le chemin de fer, et le bruit court que les tarifs pour le transport des grains vont subir une hausse. Irrités par les empiètements perfides de la Compagnie, les fermiers décident d'organiser une Ligue de la vallée de San-Joachim, d'avoir une commission à eux,

[illegible] loi [illegible] marché [illegible] fixer le taux des tarifs [illegible] compris [illegible] leurs terres [illegible] Trust [illegible] organisé [illegible] disposant de capitaux [illegible] plus fort que les cultivateurs [illegible] les nouveaux [illegible] mises en vente [illegible] achètent des terres [illegible] [illegible] livrer un combat sanglant où les malheureux [illegible] misère, et [illegible], sa raison aux trois quarts détruite, se voit réduit à l'humiliation d'accepter un poste de commis dans les bureaux de la Compagnie. Le Trust semble donc prévaloir, mais, en fin de compte, c'est le Blé qui triomphe : il submerge et étouffe dans la cale du navire où on le charge pour [illegible] l'Allemand Behrman, l'âme damnée du Trust, et son flot irrésistible s'étale sur la plaine et roule en avant en immenses vagues d'or, emportant avec elles des provisions de santé, de force et de vie.

Sur cette intrigue centrale se greffent deux histoires d'amour.

On voit qu'il s'agit d'un roman symbolique mettant en œuvre la lutte entre deux forces élémentaires, le Blé et le Chemin de fer, deux phénomènes sociaux, le Travail et le Capital, deux classes, les Fermiers et le Trust, ou, si l'on veut, [illegible] l'Individu et la Corporation. *La Pieuvre* n'est d'ailleurs que la première partie d'une trilogie sur le Blé; la seconde partie, *le* [illegible] (*the Pit*) narre une tentative d'accaparement du grain; la troisième, qui n'a jamais été écrite, *le Loup*, devait avoir, comme épisode central, l'arrêt de la famine dans un village de l'ancien Monde.

La Pieuvre est l'œuvre d'un jeune romancier américain mort en 1902, à l'âge de trente-deux ans. Elle a paru en 1901. L'influence de Zola est manifeste dans le caractère général, l'allure épique du récit, le grouillement des foules, l'exubérance romantique des morceaux lyriques sur la Locomotive, les [illegible], le Triomphe du Blé, la suprématie des forces naturelles, aveugles, sur les individus, la conclusion [illegible] de *La Terre*. Le disciple n'a pas échappé à certains défauts criants du maître : pesantes digressions, style surchargé, galimatias; toutefois, si ses caractères restent subordonnés au symbolisme, ils ne sont pas, comme trop souvent chez Zola, des abstractions et des fantoches : le patriarche Magnus, moins inconsolable de sa ruine que de son égarement d'une heure; son fils l'avoué, viveur élégant, énigmatique et fourbe; le vieux garçon Annixter, égoïste, irritable et maniaque, puis transformé par l'influence de sa femme, la pure Helma; le malheureux Dyke, l'ancien chauffeur, qui ne vit que pour sa vieille mère et sa fille, qu'il appelle « le petit Rat », et qui est poussé au crime par les odieux procédés de la Compagnie; le banquier Behrman, l'Allemand, venu on ne sait d'où, patelin, insinuant, féroce, courbant l'échine sous l'invective mais ne pardonnant pas; son compatriote Hooven, qui au milieu de la

bagarre, oublie son mauvais anglais et sa nouvelle patrie pour hurler « Hoch! der Kaiser! hoch! das Vaterland! » tous sont des êtres individuels et bien vivants. Le poète Presley, qui rêve de chanter en un poème épique la vie tumultueuse et libre de l'Ouest, et le mystique Vannamee, qui vit moins sur la terre qu'avec sa fiancée morte tragiquement, sont des figures plus pâles mais encore attachantes.

Le traducteur français a considérablement élagué dans cette œuvre tourmentée et touffue. Sans rien sacrifier d'essentiel, il l'a réduite de moitié. Il a supprimé, par exemple, le chapitre puissant mais horrible où la femme de l'un des fermiers meurt de faim à la porte de l'opulent Roi du Chemin de fer, pendant un banquet, et où sa fille aînée n'échappe au même sort que par la prostitution. Ce que l'œuvre a ainsi perdu en richesse, elle l'a gagné en clarté et en rapidité, et, sauf quelques rares touches de fantaisie, le ton de l'original est conservé avec quelque chose de plus discret.

Deux échantillons de la manière du romancier, condensée par le traducteur, montreront que Frank Morris est un homme qui sait voir, peindre et composer un tableau. Le premier est la description d'un troupeau de moutons :

« A perte de vue, on ne voyait que les vagues formées par les échines rondes, recouvertes de leur épaisse toison. Les bêtes innombrables marchaient, broutant sans relâche, détruisant le chaume sur leur passage; de cette masse informe, solide, s'élevait un murmure confus, inarticulé comme le bruit du ressac, tandis qu'une chaude odeur ammoniacale se dégageait de ces milliers de corps vivants; tout était d'un brun uniforme, la terre, le chaume, les dos ondulants; une seule note noire au loin, une tache, un point dans l'espace : la silhouette du berger solitaire, dressé, grave et sombre, paraissant très grand au-dessus des têtes courbées. »

J'ose à peine rappeler un aussi grand nom, mais j'avoue que le trait final me fait penser à Chateaubriand.

Voici maintenant le portrait de l'Allemand; il ne me paraît pas indigne d'un Balzac :

« Petit, gros et gras, avec un ventre considérable, ses bajoues et son menton formaient une masse tremblotante, rasée, d'un ton gris bleu; une épaisse moustache noire surmontait sa lèvre supérieure, et sa nuque, toujours en moiteur, semée de rares cheveux, débordait son col en un bourrelet de graisse. Coiffé d'un chapeau melon en paille brune, raide et vernie, un veston de toile s'arrondissait sur son abdomen, barré d'une lourde chaîne de montre qui montait et descendait au rythme d'une respiration difficile, en cliquetant contre les boutons en perles fausses du gilet. »

On ne sera pas surpris que cette œuvre si forte soit déjà célèbre au delà de l'Atlantique : elle fait le plus grand honneur à la jeune littérature américaine.

Joubert, textes choisis et commentés, par Victor Giraud. — Paris, Plon-Nourrit et Cie, éditeurs.

M. Victor Giraud avait déjà donné, en 1909, une bonne édition des *Pensées*. Il était qualifié pour publier, dans la *Bibliothèque Française* de M. Fortunat Strowski, ces extraits — ce sont les premiers, — des Lettres de Joubert et de ses Pensées; et la solidité de la biographie, comme celle des commentaires, le prouve bien. Joubert n'a pas encore, malgré Sainte-Beuve, la place qu'il mérite; c'est à peine si les historiens de notre littérature l'indiquent d'un mot, quelquefois en une note, qui risque d'échapper.

Sans égaler sa correspondance à celle de Mme de Sévigné, comme faisait Mme de Guitaut, on peut dire que, des 27 lettres reproduites ici — elles sont adressées à Molé, à Fontanas, à Chateaubriand, à Mme de Pastoret, à Mme de Vintimille, à Mme de Beaumont, — il n'en est peut-être pas une qui n'ait autant de charme que d'importance et de durable valeur. On peut faire le même éloge des *Pensées*. Leur plus grand mérite est de nous révéler, en regard de la critique littéraire de Mme de Staël, toute influencée par Grimm, par Schlégel, par Bonstetten, une autre critique, aussi ouverte et éclairée, aussi indépendante, aussi féconde, pleine d'intuitions qui devancent le siècle suivant, une critique qui a agi sur Chateaubriand et dont Sainte-Beuve aimera à se réclamer, mais de source, et de qualité, purement françaises. Il est bien vrai que l'apprêt de l'expression, une recherche excessive de la nuance, ne nous permettent pas de placer Joubert au premier rang. Mais on l'a observé, ce ne sont pas toujours les écrivains les plus grands qui rendent dans nos classes le plus de services : ils échappent un peu, surtout aux jeunes gens, par leur perfection même. Au contraire, les demi-classiques, qui sont alors près d'eux, les attirent davantage, les retiennent par des qualités plus sensibles, plus conformes à leur propre nature, quelquefois, sans doute, par leurs défauts, qu'ils aiment; mais, en même temps, le sentiment littéraire s'éveille. On n'aperçoit guère d'écrivain qui puisse le susciter, l'animer mieux que Joubert.

Chateaubriand, Mémoires d'outre-tombe; extraits, par Paul Gautier. — Paris, Delagrave éditeur.

Aucune des œuvres de Chateaubriand ne conserve autant de vie, mais on se plaignait que sa longueur excessive empêchât presque une lecture, pourtant indispensable. Il faut donc remercier M. Paul Gautier de nous en avoir donné, après M. Victor Giraud, une édition « portative et abrégée ». Ses extraits sont aussi abondants et variés que judicieusement choisis. Critique sagace, auteur d'une fine et brillante étude sur Mme de Staël, sa connaissance approfondie de l'époque le désignait pour cette tâche, dont il s'est acquitté avec

autant de goût et de savoir que son devancier. Peut-être est-ce l'auteur du *Génie du Christianisme* que l'un a tenu surtout à montrer; peut-être est-ce surtout son indomptable fierté civique que l'autre a voulu mettre en vue. Tous deux ont fait œuvre bonne et gagneraient à être réunis.

Alfred de Musset, par Maurice Donnay, de l'Académie française. — Paris, Hachette et Cie éditeurs.

Même après les belles études consacrées à Alfred de Musset par Montégut, Brunetière et Taine, l'œuvre de M. Maurice Donnay sera lue avec plaisir et avec fruit. L'esprit, naturellement, y brille et souvent des plus heureux. Mais surtout les tragiques amours de l'auteur des *Nuits* y sont racontées avec une sympathie impartiale qui émeut profondément et qui, en même temps, éclaire à nos yeux les parties de son œuvre les plus hautes, non seulement ces pièces inoubliables de la *Nuit d'octobre*, de la *Lettre à Lamartine* et du *Souvenir*, les pages, douloureusement vécues, de la *Confession d'un enfant du siècle*, mais encore les scènes tantôt moqueuses, tantôt pathétiques de son théâtre, le plus original qu'il y ait, peut-être, et le plus profond. Ces *comédies* et *proverbes* de Musset, où un incroyable mélange d'émotion et de fantaisie déconcerte, M. Maurice Donnay les analyse, j'allais dire les rejoue, avec une adresse où se reconnaît l'homme de théâtre et une verve qui enchante. Il est rare qu'un livre de critique, aussi instructif, soit aussi vif et aussi léger.

Poètes d'hier et d'aujourd'hui, par G. Walch. 1 vol. (Paris, Ch. Delagrave).

Ce recueil fait suite à l'Anthologie, bien connue, des poètes français contemporains; il la complète, et il nous offre un tableau intéressant de la poésie contemporaine, d'après les œuvres de nos plus jeunes écrivains. L'un d'eux, Charles Dumas, dont le talent délicat promettait les plus belles espérances, est tombé glorieusement au champ d'honneur; on a cité une pièce de Charles Dumas : « Le Testament », où il songeait à sa fin sans la croire aussi prochaine et qui se termine par ce beau vers :

Ce désir d'être tout que j'appelle mon âme

qui sert d'épigraphe à l'Anthologie.

Les morceaux publiés sont d'inégale valeur; mais il y a dans le livre de fort jolis vers qui seront lus et goûtés par les lettrés.

R.

TABLE DES MATIÈRES

DU TOME LXVIII

Pédagogie.

Questions et Discussions.

Notes d'inspection.

Actualités.

Variétés.

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

Bibliographie [1].

---

1. Les ouvrages non précédés de l'astérisque ont été adoptés par la Commission des Bibliothèques de l'Enseignement primaire.

Nécrologie.

Le gérant de la « Revue pédagogique »,
LOUIS CHUIT.

Coulommiers. — Imp. PAUL BRODARD